



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ



Università degli Studi di Torino  
Dipartimento di Psicologia

## ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

### ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της

**Χανιά Ευφροσύνης**

Διπλωματούχου Τμήματος Ιστορίας Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών  
Αγαθών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

2013

### Τίτλος

Σχολική ένταξη και εκπαίδευση ατόμων με σύνδρομο Down

### Title

School Integration and education of people with Down syndrome

### Titolo

Scuola di integrazione e di educazione delle persone con sindrome di Down

**Επιβλέπων Καθηγητής : κ. Σάββας Παπαπέτρου**

Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας και διδάκτωρ στο Τμήμα Φιλολογίας,  
Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Συνεπιβλέπων Καθηγητής : κ. Γεώργιος Δράκος**

Καθηγητής Ειδικής Παιδαγωγικής, Λογοπαιδείας – Λογοθεραπείας, Εθνικό και  
Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Καλαμάτα, Οκτώβριος 2015**

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΕΛ

Περίληψη..... 4

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>Ο</sup>

Εισαγωγή.....10

1.1 Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....12

1.2 Το Σύνδρομο Down.....19

1.3 Ενσωμάτωση (σχολική, επαγγελματική, κοινωνική).....32

1.4 Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση.....33

1.5 Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.....35

1.6 Σχέδιο Στοχευμένης Ατομικής Δομημένης Ενταξιακής Διδακτικής Εργασίας.....36

1.7 Διδακτικός στόχος και ατομικό διδακτικό πρόγραμμα.....37

1.8 Διδακτικός στόχος και ενταξιακό διδακτικό πρόγραμμα.....38

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>Ο</sup>

2.1 Μελέτη Περίπτωσης.....40

2.2 Μελέτη Περίπτωσης εστιασμένη στη συμμετοχική παρατήρηση, στη πρακτική άσκηση και στην πρώτη φάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.....40

2.3 Διάγνωση.....44

2.4 Δυνατά- Αδύνατα στοιχεία του Παναγιώτη.....45

2.5 Εργαλεία έρευνας.....46

2.6 Μεθοδολογία παρατήρησης-θεωρητική τεκμηρίωση με έμφαση στη συμμετοχική παρατήρηση.....46

2.7 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και Λίστες ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων(ΛΕΒΔ) σύμφωνα με τη δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....52

2.8 Μεθοδολογία παρέμβασης.....60

2.9 Έντυπο καταγραφής διδακτικών αλληλεπιδράσεων (ΕΔΑ).....	60
2.10 Διδακτικοί στόχοι στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο πρόγραμμα ΕΑΕ.....	64
2.11 Πείραμα και κοινωνικές ιστορίες.....	71
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup></b>	
3.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων ΕΑΕ και ερευνητικές υποθέσεις.....	74
3.2 Συζήτηση –Προτάσεις.....	75
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>77</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>83</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη εργασία αφορά την σχολική ένταξη και εκπαίδευση ατόμων με σύνδρομο Down σε συνδυασμό με αντίστοιχη μελέτη περίπτωσης. Πρωτίστως, αναφέρω τους ορισμούς της Ειδικής Αγωγής («τυφλά», «κωφά», «νοητικά καθυστερημένα» κ.τ.ο.) αλλά και τον όρο «Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» και πως αυτοί εξελίχθηκαν με την πάροδο του χρόνου ενώ στη συνέχεια μέσα από μια σύντομη ιστορική αναδρομή παρουσιάζονται οι τελικοί ορισμοί στις διάφορες χώρες. Με τον ίδιο τρόπο γίνεται λόγος και για την ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι πέρα από την εμπλοκή και συνεργασία των διαφόρων επιστημονικών κλάδων, η ειδική αγωγή, πρόκειται για μια πολυδιάστατη κίνηση, που έχει όμως ως επίκεντρο όχι μόνο το παιδί με αναπηρία αλλά όλα τα παιδιά. Έπειτα, ορίζουμε το Σύνδρομο Downή αλλιώς Τρισωμία 21 που περιγράφει μια χρωμοσωμική ανωμαλία, που περικλείει ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία υπάρχουν εκ γενετής στους φορείς της γενετικής αυτής βλάβης και αφορούν παρεκκλίσεις στη σωματική διάπλαση, τη νοητική ανάπτυξη και την ψυχοκοινωνική εξέλιξή τους. Περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά τους καταλήγουμε στην σπουδαιότητα του θέματος της ενσωμάτωσης και της ένταξης στην εκπαίδευση αξιολογώντας παράλληλα την εκπαιδευτική διαδικασία.

Εν συνεχεία γίνεται λόγος για το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α. που αποτελεί το στοχευμένο ατομικό δομημένο (ή διδακτικό) ενταξιακό πρόγραμμα παρέμβασης της ειδικής αγωγής, το Σχέδιο Στοχευμένης Ατομικής Δομημένης Ενταξιακής Διδακτικής Εργασίας που ορίζεται με βάση τα κριτήρια της δομής, του ενταξιακού πλαισίου, της αξιοποίησης των βιωμάτων του μαθητή με ΕΕΑ, τον Διδακτικό Στόχο και ατομικό διδακτικό πρόγραμμα τα οποία βασίζονται στο ΠΑΠΕΑ που είναι το παράρτημα αναλυτικού προγράμματος της ειδικής αγωγής και το Διδακτικό στόχο με το ενταξιακό διδακτικό πρόγραμμα για ΕΕΑ σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ, που προϋποθέτει την συστηματική προετοιμασία α) του υπό ένταξη μαθητή, β) των εκπαιδευτικών του ενταξιακού σχολείου που θα υποδεχτούν τον υπό ένταξη μαθητή και γ) τους γονείς του μαθητή που αιτούνται την ένταξη του παιδιού τους.

Προχωρώντας στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναφέρουμε την 1<sup>η</sup> φάση που είναι η Αρχική Εμπειρική παρατήρηση και μελέτη μιας περίπτωσης. Σχετίζεται με την μελέτη περίπτωσης εστιασμένη στη συμμετοχική παρατήρηση ενός μαθητή με Σύνδρομο Down καθώς παραθέτουμε τα πάντα γύρω από αυτόν και τον περίγυρό του, (ατομικό,

οικογενειακό, σχολικό ιστορικό) και πως θα μπορέσει να ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον και αργότερα στο κοινωνικό. Έπειτα, αναφέρουμε την διάγνωση, τα δυνατά και αδύνατα σημεία του παιδιού και τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε όπως οι κοινωνικές ιστορίες και το πείραμα, οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) και η μελέτη περίπτωσης.

Ακόμα, αναφέρεται το θεωρητικό υπόβαθρο της μεθοδολογίας της παρατήρησης(τι είναι παρατήρηση, σε τι διακρίνεται κ.τ.λ.) ενώ στη συνέχεια γίνεται λόγος για την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση που αποτελεί την 2<sup>η</sup> φάση του προγράμματος με αναλυτική περιγραφή των αποκλίσεων των πινάκων : 1. ΛΕΒΔ– Επίπεδα Μαθησιακής Ετοιμότητας, 2. ΠΑΠΕΑ, 3. Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες και 4. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Μετά την παρατήρηση ακολουθεί η παρέμβαση, η οποία σχεδιάστηκε με βάση το ατομικό ιστορικό του Παναγιώτη αλλά και τις παρατηρήσεις φυσικά που προηγήθηκαν με στόχο (μεσοπρόθεσμο) το αυτοσυναίσθημα και γενικά την συμμετοχή του και (μακροπρόθεσμο) την συναισθηματική οργάνωση και την ψυχοκινητικότητα του μέσω της συμμετοχής του σε ομαδικά και ατομικά παιχνίδια καθώς και την ομαλή ένταξή του στην ευρύτερη κοινωνία στην οποία ζει. Παράλληλα, παρουσιάζονται τα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού προγράμματος, ο παιδαγωγικός αναστοχασμός και το έντυπο καταγραφής διδακτικών αλληλεπιδράσεων (ΕΔΑ) με την Αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση καθώς και την χωροταξική ενσωμάτωση (Χωροταξικό σκαρίφημα τμήματος Χ1).

Τέλος, παρατίθενται τα αποτελέσματα της όλης διαδικασίας της μεθοδολογίας της παρέμβασης προβάλλοντας την αποτελεσματικότητά της ή όχι και αν το παιδί κατάφερε να φτάσει στους διδακτικούς στόχους που έθετα ανά διαστήματα παρουσιάζοντας και το κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό κάθε φορά. Τελειώνοντας, κλείνω με την δημιουργία κοινωνικών ιστοριών- πειράματος και μια πιο διεξοδική καταγραφή αποτελεσμάτων της όλης διαδικασίας στο παιδί, που βελτιώθηκε περισσότερο και που καθόλου, που ανταποκρίθηκε πιο πολύ και σε πιο σημείο λιγότερο.

## ABSTRACT

This paper concerns the school integration and education of people with Down syndrome in combination with a corresponding case study. Primarily, mention the definitions of Special Education ("blind", "deaf", "mentally retarded" k.t.o.) and the term "People with Special Educational Needs" and how they evolved over time while in then through a brief historical overview presents the final definitions in different countries. In the same way referred for special education in Greece concluded that beyond the involvement and collaboration of various disciplines, special education, it is a multidimensional movement, which has however focused not just the child with disabilities but all children. Then, we define the Down syndrome or Trisomy 21 otherwise describes a chromosomal abnormality, which includes a set of features, which are born in the vectors of this genetic defect and related derogations in physique, their cognitive development and psychosocial development. Describing the characteristics we arrive at the importance of the integration issue and integration in education while evaluating the educational process.

Then talk about the S.A.D.E.P.E.A. which is the targeted individual structured (or teaching) inclusive of special education intervention program, the Plan Targeted Atomic Structured Inclusive Teaching Work defined under the criteria of the structure, the MAP framework, the use of student experiences with SEN, the Teaching Goal and individual teaching program that relies on Papeete is Annex curriculum of Special Education and Teaching aim to inclusive curriculum for SEN according to the popes, which requires systematic preparation a) of the candidate student, b) teachers the MAP school that will welcome the candidate student and c) the parents of the student requesting the inclusion of their child.

Moving into second chapter we report the first phase is the Initial Empirical observation and study of a case. Related to the case study focused on participant observation of a student with Down Syndrome as we provide everything around him and his entourage, (individual, family, school history) and how he will be able to smoothly integrate at school and later in social. Then mention the diagnosis, the strengths and weaknesses of the child and the tools used such as social stories and experiment, Checklists Basic Skills (LEVD) and the case study.

Still, give the theoretical background of the observation methodology (what is observed, what stands etc.) and then refer to the Informal Educational Assessment, which is the second phase of the program with a detailed description of the biases of

tables: 1. LEVD- Learning Readiness Levels, 2. popes, 3. General Learning Difficulties and 4. Specific Learning Difficulties.

After observing following the intervention, which was designed based on the personal history of Panagiotis and his observations of course prior to target (medium term) the self-confidence and general participation and (long-term) the emotional organization and psychokinitikotita through involvement in team and individual games and the smooth integration into the wider society in which he lives. At the same time, they present the curriculum evaluation criteria, pedagogical reflection and teaching interactions registration form (ECN) with self-observation and eteroparatirisi and spatial integration (Spatial sketch segment X1).

Finally, the results of the process of the intervention methodology highlighting its effectiveness or not if the child managed to reach the teaching goals which put it periodically presenting the appropriate teaching materials every time. Finally, I close with the creation of social istorion- experiment and a more thorough recording the results of the whole process to the child, who has improved more and that at all, that responded more and more point less.

## RIASSUNTO

Questo articolo riguarda l'integrazione scolastica e l'educazione delle persone con sindrome di Down, in combinazione con uno studio caso corrispondente. In primo luogo, citare le definizioni di Pedagogia Speciale ("cieco", "sordo", k.t.o. "ritardato mentale") e il termine "Le persone con Special Educational Needs" e come si sono evoluti nel corso del tempo, mentre in poi attraverso un breve excursus storico presenta le definizioni finali in diversi paesi. Allo stesso modo di cui per l'educazione speciale in Grecia, ha concluso che al di là del coinvolgimento e la collaborazione di diverse discipline, educazione speciale, è un movimento multidimensionale, che ha però messo a fuoco non solo il bambino con disabilità, ma tutti i bambini. Poi, si definisce la sindrome di Down o Trisomia 21 descrive altrimenti una anomalia cromosomica, che comprende una serie di caratteristiche, che nascono nei vettori di questo difetto genetico e relative deroghe nel fisico, il loro sviluppo cognitivo e sviluppo psicosociale. Descrivendo le caratteristiche si arriva alla importanza della questione dell'integrazione e dell'integrazione in materia di istruzione, mentre la valutazione del processo educativo.

Poi parlare del S.A.D.E.P.E.A. che è l'individuo mirato strutturato (o di insegnamento) comprensivo del programma di intervento di educazione speciale, il Piano Mirato atomica Structured Inclusive lavoro di insegnamento definito in base ai criteri della struttura, il quadro MAP, l'uso delle esperienze degli studenti con bisogni educativi speciali, la Meta Insegnamento e programma di insegnamento individuale che si basa su Papeete è allegato curriculum di Educazione Speciale e Didattica mirano a curriculum inclusiva per SEN secondo i papi, che richiede preparazione sistematica a) dello studente candidato, b) insegnanti la scuola MAP che accoglierà lo studente candidato e c) i genitori dello studente richiedente l'inclusione del loro bambino.

Entrando nel secondo capitolo si segnala la prima fase è l'osservazione empirica iniziale e lo studio di un caso. In relazione al caso di studio incentrato sulla osservazione partecipante di uno studente con Sindrome di Down, come mettiamo a disposizione tutto intorno a lui e il suo entourage, (individuo, famiglia, storia della scuola) e come sarà in grado di integrare senza problemi a scuola e più tardi nella vita sociale. Poi citare la diagnosi, i punti di forza e di debolezza del bambino e gli strumenti utilizzati, come storie sociali e sperimentare, competenze liste di controllo di base (LEVD) e lo studio di caso.



Ancora, dare il background teorico della metodologia di osservazione (ciò che si osserva, ciò significa etc.) e quindi si riferiscono alla valutazione informale educativo, che è la seconda fase del programma con una descrizione dettagliata delle distorsioni di tabelle: 1. LEVD- apprendimento livelli di prontezza, 2. papi, 3. Difficoltà di apprendimento generali e 4. difficoltà specifiche di apprendimento.

Dopo aver osservato dopo l'intervento, che è stato progettato sulla base della storia personale di Panagiotis e le sue osservazioni, naturalmente, prima di indirizzare (medio termine) la fiducia in se stessi e la partecipazione generale e (a lungo termine), l'organizzazione emozionale e psychokinitikotita attraverso il coinvolgimento in squadra e giochi individuali e un'agevole integrazione nella società più ampia in cui vive. Allo stesso tempo, presentano i criteri di valutazione del curriculum, riflessione pedagogica e modulo di iscrizione interazioni didattiche (ECN) con l'auto-osservazione e eteroparatisi e integrazione spaziale (Spatial schizzo segmento X1).

Infine, i risultati del processo di metodologia di intervento mettendo in evidenza la sua efficacia o meno se il bambino è riuscito a raggiungere gli obiettivi didattici che metterlo presentare periodicamente appositi materiali didattici ogni volta. Infine, chiudo con la creazione dei social esperimento istorion- e di una più accurata registrazione dei risultati dell'intero processo al bambino, che ha migliorato di più e che a tutti, che ha risposto più punto in meno.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη δεκαετία το 1980 μελετήθηκε περισσότερο από ποτέ σε βάθος και σε έκταση η ειδική εκπαίδευση και αποσαφηνίστηκαν σε τέτοιο βαθμό έννοιες, όροι και ορισμοί οι οποίοι συνδέονται με τα παιδιά και τους νέους που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε πολλοί να κάνουν λόγο για νέες εξελίξεις και απόψεις στην ειδική αγωγή. Δύο είναι τα βασικά στοιχεία που προέκυψαν από την μελέτη αυτή. Αρχικά, η αποκατηγοριοποίηση των ΑμΕΕΑ. Στις συζητήσεις που γίνονται για τα παιδιά και τους νέους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν χρησιμοποιούνται πλέον οι όροι «τυφλά», «κωφά», «νοητικά καθυστερημένα» κ.τ.ο. αλλά ο όρος «Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» ή «Άτομα με Δυσκολίες Μάθησης», δεδομένου ότι το κοινό στοιχείο όλων των ατόμων αυτών, από εκπαιδευτική άποψη, είναι ότι έχουν δυσκολίες στη μάθηση και επομένως είναι απαραίτητο να γίνουν τροποποιήσεις και προσαρμογές στο πρόγραμμα, τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας, για να εκπαιδευτούν κατάλληλα και αποτελεσματικά.

Ένα άλλο στοιχείο που προκύπτει είναι ο τρόπος με τον οποίο περιγράφεται το παιδί όταν πρέπει να γίνει αναφορά και στο είδος της αναπηρίας που το συνοδεύει. Δεν λένε για παράδειγμα «ο Γιώργος είναι καθυστερημένο παιδί», ή απλώς «καθυστερημένος», αλλά λέμε «ο Γιώργος είναι ένα παιδί με νοητική υστέρηση». Με τον πρώτο τρόπο περιγραφής δηλώνεται και τονίζεται η αναπηρία, δηλαδή η διαφορετικότητα. Με τον δεύτερο τρόπο δηλώνεται ότι ο Γιώργος καταρχήν είναι παιδί, όπως όλα τα παιδιά της ηλικίας του, αλλά έχει νοητική υστέρηση. Τονίζεται δηλαδή το κοινό στοιχείο, η ομοιότητα και όχι η διαφορά.

Η αλλαγή αυτή προέκυψε γιατί υπάρχει η πεποίθηση ότι η χρήση όρων όπως οι παραπάνω ευνοούν το διαχωρισμό των ΑμΕΕΑ από τα άλλα άτομα της ηλικίας τους, ενώ η αποφυγή τους ευνοεί την ενσωμάτωση των ατόμων αυτών στο σχολείο και την κοινωνία.

Εν συνεχεία, η παραδοχή ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος που εφαρμόζεται και των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης. Μέχρι τη δεκαετία του 1970 περίπου, για τη μελέτη των δυσκολιών των παιδιών και των νέων με προβλήματα στη μάθηση, ιδιαίτερη βαρύτητα δινόταν στο είδος και τον βαθμό των προβλημάτων τους. Τα προβλήματα αυτά ήταν κυρίως υπεύθυνα για τις δυσκολίες των παιδιών και για τα όχι ικανοποιητικά, πολλές φορές, αποτελέσματα της

εκπαίδευσής τους. Μια τέτοια αντίληψη και παραδοχή ευνοεί την μετατόπιση της ευθύνης από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό προς το παιδί και τα προβλήματά του, και επομένως ευνοεί τον εφησυχασμό της πολιτείας, των εκπαιδευτικών και των άλλων παραγόντων της εκπαίδευσης.

Σήμερα είναι γνωστό, και δεν αμφισβητείται πλέον από κανέναν, ότι με τον κατάλληλο σχεδιασμό της εκπαίδευσης των ΑμΕΕΑ, αυξάνονται σημαντικά οι πιθανότητες τα παιδιά και οι νέοι με δυσκολίες στη μάθηση να πετύχουν ικανοποιητικά αποτελέσματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό άλλωστε σημαίνει ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα. Αν το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν μέτρα όπως τα παραπάνω, τότε αδυνατούν να προσφέρουν στο παιδί και στο νέο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που αυτοί δικαιούνται και που το σύστημα και οι εκπαιδευτικοί τους οφείλουν. Στις περιπτώσεις αυτές είναι σαφές ότι η ευθύνη βαρύνει κυρίως την εκπαίδευση.

Συμπερασματικά δύο είναι τα τινά όσο αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία των ΑμΕΕΑ : οι εγγενείς ικανότητες ή ανικανότητες των ίδιων των παιδιών και οι λειτουργίες ή δυσλειτουργίες που συνδέονται με αυτές και οι δυνατότητες ή οι ανεπάρκειες του συστήματος και των λειτουργιών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. (Χρηστάκης, Κ.Γ. 2002)

Παραμένοντας, στο θέμα περί εννοιών και ορισμών της Ειδικής Αγωγής αξίζει να αναφερθεί και μια σχετική σύντομη ιστορική αναδρομή.

Η Επιτροπή Warnock (1978) και ο εκπαιδευτικός νόμος του 1981 της Μ. Βρετανίας, αναγνωρίζουν επίσημα τον όρο «Ειδικές Ανάγκες».

Ωστόσο, ο όρος αυτός είναι πολύ γενικός δύσκολα ορίζεται με λέξεις και πιο δύσκολα μπορεί να υπάρξει συμφωνία μεταξύ των ειδικών σ'ότι αφορά το περιεχόμενό του. Για να υπάρξει επικοινωνία και συνεννόηση μεταξύ των ειδικών συμφωνήθηκε, ότι ένα παιδί έχει ειδικές ανάγκες εάν «έχει δυσκολία στη μάθηση, η οποία για να αντιμετωπιστεί πρέπει να προβλεφθεί ειδική εκπαιδευτική φροντίδα» και προστίθεται, για να αποσαφηνιστεί ακόμη περισσότερο, ότι «ένα παιδί έχει δυσκολία μάθησης εάν έχει σημαντικά μεγαλύτερη δυσκολία στη μάθηση από την πλειονότητα των παιδιών της ηλικίας του ή μία ανικανότητα η οποία εμποδίζει το παιδί να κάνει χρήση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρονται γενικά στο σχολείο για όλα τα παιδιά της ηλικίας του».

Στις ΗΠΑ από τη δεκαετία του 1960 που τα άτομα με εκπαιδευτικές δυσκολίες περιλαμβάνονται στην εκπαιδευτική νομοθεσία, μέχρι το 1997 χρησιμοποιούνται κυρίως οι όροι μειονεκτικά και εξαιρετικά. Αν και ο πολύς κόσμος με τον όρο εξαιρετικά αναφέρεται στα άτομα με θψηλές ικανότητες, όπως είναι τα υπερεφυή άτομα, στις ΗΠΑ ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε για όλες τις ομάδες ατόμων με δυσκολίες. Χρησιμοποιήθηκε δηλαδή με την έννοια της διαφοράς ή της διαφορετικότητας.

Το 1997, με τον εκπαιδευτικό νόμο 105-17, εγκαταλείπονται οι προηγούμενοι όροι και εισάγεται ο όρος «Άτομα με δυσκολίες». Ο όρος αυτός φαίνεται να είναι αποφορτισμένος συναισθηματικά και κοινωνικά και γι' αυτό περισσότερο αποδεκτός. (Χρηστάκης, Κ.Γ 2002)

Το 1866, ένας Βρετανός φυσικός, ο JohnLangdonHaydonDown (1828-1896) δημοσίευσε ένα άρθρο παρατηρώντας και καταγράφοντας τις εθνικές διαφορές των νοητικών αναπήρων (Σύνδρομο Down) συγκρίνοντας τις διάφορες ανθρώπινες φυλές καταλήγοντας σε πέντε κατηγορίες εθνών : καυκασική οικογένεια, μερικά παραδείγματα από την Αιθιοπία, από την Μαλαισία, την Αμερική και την «Μογγολική Οικογένεια». Βασισμένος λοιπόν σε κάποια «στάνταρ» εθνογραφικά χαρακτηριστικά όπως αυτά του προσώπου-που στο Σύνδρομο Downείναι κοινά-κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν πολλές διαφορές μεταξύ των φυλών και δεν είναι συγκεκριμένες αλλά ποικίλουν. Τελειώνοντας, υποστηρίζει ότι αυτά τα παραδείγματα τον βοήθησαν στο να διατυπώσει πολλές διαφωνίες που συζητούνταν ανά καιρούς υπέρ την ενότητας των ανθρώπινων ειδών. Βέβαια ο όρος «Μογγολισμός» υπήρχε εκατοντάδες χρόνια πριν και εξακολουθεί να υπάρχει κάποιες φορές ακόμη και τώρα αν και έχει αντικατασταθεί και διασπαστεί από τις διάφορες ψυχικές διαταραχές. (Norman Howard, January 1979)

### **1.1 Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Αμέσως μετά την ανεξαρτησία της χώρας μας η κυβέρνηση του Ι. Καποδιστρίου διακρίθηκε για τα μέτρα που η ίδια θέσπισε υπέρ της δημόσιας υγιεινής και της κοινωνικής πρόνοιας και αντίληψης. Ενδεικτικά, αναφέρω την ίδρυση του Ορφανοτροφείου στην Αίγινα για να περιθάλψει τα ορφανά και τα απροστάτευτα

παιδιά των αγωνιστών. Σημειώνεται ότι τα παιδιά αυτά ήταν προσκολλημένα ως «ψυχογυιοί» στα διάφορα στρατιωτικά σώματα ή περιφέρονταν ως «επαίται ή αλήται» «διαφθείροντες» αλλά και προσφερόμενοι ως «άθλιο παράδειγμα» στ'άλλα παιδιά. Ο Καποδίστριας οργάνωσε, επίσης, τη στατιστική υπηρεσία και διενήργησε απογραφή στην Πελοπόννησο. Η τελευταία έδειξε ότι το ένα τρίτο του πληθυσμού είχε εξοντωθεί από τον επταετή απελευθερωτικό αγώνα και τις επιδημίες που την περίοδο εκείνη ενέσκηψαν στη χώρα μας. Ο ίδιος έλαβε, ακόμα, σειρά μέτρων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων δημόσιας υγιεινής που ήταν συναρτημένα κυρίως με την επιδημία της πανώλης, το 1828. Ανάμεσα σε άλλα μέτρα που συγκαταλέγονται, επίσης, και εκείνα για τους πρόσφυγες, τους «ανάπηρους» κ.α.

Κατά την Οθωμανική περίοδο, δημοσιεύτηκε, εξάλλου, μια σειρά νόμων και νομοθετικών διαταγμάτων που, κατά κύριο λόγο, απέβλεπαν στην οργάνωση της υγειονομικής υπηρεσίας, την αντιμετώπιση των πολλαπλών προβλημάτων της δημόσιας υγείας καθώς και στην προστασία της. Σημειώνουμε ότι τα λοιμώδη νοσήματα, επιδημικά και ενδημικά, υπήρξαν για τη χώρα μας το βασικό υγειονομικό πρόβλημα της περιόδου εκείνης, ενώ η γενική, μητρική και παιδική θνησιμότητα βρισκόταν σε πολύ υψηλά επίπεδα.

Ειδικότερα, η κοινωνική πολιτική κατά τους χρόνους της βασιλείας του Όθωνα συμπυκνώνεται στα εξής σημεία :

1.στην περίοδο της αντιβασιλείας τα μέτρα που πάρθηκαν αφορούσαν, ανάμεσα σε άλλα, την «εποπτεία» των γιατρών, των μαιών και των φαρμακοποιών, την οργάνωση υγειονομικής αστυνομίας, την ίδρυση θεσμού «ιατροσυνεδρίου», το διορισμό νομιάτρων, την περίθαλψη αναπήρων, την αναδιοργάνωση των φυλακών, τη θεσμοθέτηση επανορθωτικών φυλακών,την προστασία των ανίκανων για εργασία κτλ.

2.κατά την Οθωνική περίοδο και, κυρίως, ως τα μέσα της δεκαετίας του 1850, συνεχίστηκαν οι προσπάθειες του κράτους για την υγειονομική οργάνωση και πρόνοια της χώρας μας, σύμφωνα με τις τότε ισχύουσες στο χώρο αυτό επιστημονικές αντιλήψεις στην ευρωπαϊκή «κουλτούρα». Συγκεκριμένα, ανάμεσα σε άλλα, προβλεπόταν η νομική κατοχύρωση του ιατρικού επαγγέλματος, η σύσταση επαρχιακών γιατρών, ο «παρεμποδισμός» μετάδοσης των «μολυσματικών αρρωστιών», ο δωρεάν δαμαλισμός και αναδαμαλισμός των πολιτών, η δωρεάν

περίθαλψη των πτωχών, θεραπεία των «φρενοβλαβών», η δωρεάν «μαίευσις» των πτωχών κτλ.

Η υγειονομική δηλαδή νομοθεσία αυτής της εποχής αποτέλεσε τη βάση για την κατοπινή οικοδόμηση και «προαγωγή» της ιατρικής αντίληψης, και της κοινωνικής πρόνοιας στον τόπο μας.

Το ενδιαφέρον που επέδειξαν οι πρώτες ελληνικές κυβερνήσεις για την προστασία του «εγκληματήσαντος» προς το **έγκλημα ανηλίκου** ήταν υπήρξε αδιαμφισβήτητα ελάχιστο. Αυτό συνέβη γιατί η εγκληματικότητα των ανηλίκων τις πρώτες δεκαετίες από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους βρισκόταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα και επιπλέον η λειτουργία σωφρονιστηρίων για εφήβους απαιτούσε πράγματι συνθήκες και δαπάνες που η τότε ελληνική κοινωνία δεν μπορούσε να αποδεχτεί. Το 1861, ψηφίστηκε ο νόμος ΧΠΘ' «Περί ανηλίκων» κατά τον οποίο παρεχόταν στους γονείς το δικαίωμα ν'αποστέλλουν για περιορισμό μέχρι ένα μήνα τα ανήλικα παιδιά τους που εκδήλωναν «κακές ροπές» και προκαλούσαν γι' αυτό απόφαση του ειρηνοδίκη για εξακρίβωση των όσων καταγγέλλονταν σε βάρος τους.

Γενικά, τα μέτρα που λαμβάνονταν την περίοδο εκείνη για την εγκληματικότητα των ανηλίκων ήταν κατά βάση κατασταλτικά. Η ποινή δεν εξυπηρετούσε άλλο σκοπό από εκείνον της προστασίας της «έννομης τάξης». Συμπερασματικά, παρόλο που τα μέτρα ποινικού σωφρονισμού ήταν περιορισμένα, προσέδωσαν όμως το στίγμα του κατασταλτικού τους χαρακτήρα που εμπεριέχεται στις αντίστοιχες αντιλήψεις και πρακτικές που κυριάρχησαν στη χώρα μας τον 20ό αιώνα.

Όσο αφορά τη θεσμοθέτηση της **σχολικής υγιεινής**, ως τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα δεν είχε γίνει καμία σκέψη περί αυτού στη χώρα μας όπως αναφέρει παιδαγωγικό περιοδικό της εποχής εκείνης. Σύμφωνα πάλι με στατιστικά δεδομένα της εποχής η αύξηση του πληθυσμού στη χώρα μας δεν ήταν ανάλογη με την «σχετικώς ακμαίαν γονιμότητα των κατοίκων της» κι αυτό γιατί υπήρχε το φαινόμενο της θνησιμότητας και νοσηρότητας της βρεφικής και παιδικής ηλικίας.

Το 1882, πραγματοποιήθηκε η πρώτη «Σύννοδος των Ελλήνων Ιατρών» που οργάνωσε η Ιατρική Εταιρεία Αθηνών (IEA). Σημειώνεται ότι κατά την περίοδο εκείνη είχε δημιουργηθεί στη χώρα μας ένα σημαντικό ενδιαφέρον για τα **νοσήματα της παιδικής ηλικίας**. Στις εργασίες της συνόδου αυτής αναπτύχθηκε και η ενδιαφέρουσα αντίληψη του γιατρού Γ. Χατζηδημητρίου σχετικά με τη φύση της λέπρας, ότι δεν είναι «κολλητική» άρα δεν χρειάζεται να καταδιώκονται οι λεπροί.

Έτσι δημιουργήθηκε η πρώτη εταιρεία υγιεινής η επονομαζόμενη «Εταιρεία της Υγιεινής» για να μελετήσει τη νόσο της λέπρας.

Μέχρι το 1895, δεν λαμβανόταν καμιά πρόνοια εκ μέρους του κράτους για τη σύμμετρη **διανοητική και σωματική μόρφωση** του παιδιού στη χώρα μας. Προς το τέλος περίπου του προηγούμενου αιώνα, στην «αιτιολογική» έκθεση του Υπουργείου Παιδείας, που υπέβαλε ο τότε Υπουργός Αθ. Ευταξίας καταθέτοντας σειρά εκπαιδευτικών νομοσχεδίων, περιγραφόταν με μελανά σημεία η κτιριολογική κατάσταση των σχολείων στη χώρα μας τα οποία χαρακτηρίζονταν ως ακατάλληλα για τον εκπαιδευτικό τους σκοπό.

Στις 6-10 Μαΐου 1901 συγκλήθηκε στην Αθήνα το «Α' Πανελλήνιον Ιατρικόν Συνέδριον» το οποίο εμπεριείχε τα εξής σημεία : να συσταθεί ανώτατο εποπτικό συμβούλιο που να έχει δικαιοδοσία στην υγιεινή των σχολείων και να προστεθεί ένας γιατρός σε κάθε νομαρχιακό εποπτικό συμβούλιο της εκπαίδευσης που λειτουργούσε στη χώρα μας.

Λίγο αργότερα συστάθηκε εταιρεία με την επωνυμία «Δημ. Εκπαιδευσίς» με στόχο την βελτίωση της αγωγής των παιδιών ενώ στο διάστημα 31 Μαρτίου- 4 Απριλίου 1904 συγκροτήθηκε στην Αθήνα το «1<sup>ο</sup> Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον» με την βοήθεια του «Συλλόγου προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων», του Φιλολογικού Συλλόγου «Παρνασσός» και του «Συλλόγου προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων» και το οποίο εμπεριείχε θέματα όπως τη στοιχειώδη εκπαίδευση, τη μέση εκπαίδευση, τη «γυναικεία αγωγή» και την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Ένα από τα βασικά θέματα που επίσης κάλυπτε το Συνέδριο αυτό ήταν η σχολική υγιεινή στην Ελλάδα το οποίο ανέπτυξε και ο γιατρός Κ. Σάββας. Στην εισήγησή του αυτή έκανε λόγο για νόμο για την κατασκευή των νέων δημοτικών διδακτηρίων και την εισαγωγή της γυμναστικής ως υποχρεωτικό μάθημα στα σχολεία. Επιπρόσθετα ο ίδιος έκανε λόγο για την ύπαρξη υπαίθριας διδασκαλίας, εισαγωγή σχολικών λουτρών, ενίσχυση τους μαθήματος της γυμναστικής με υπαίθριες ασκήσεις, εισαγωγή του θεσμού των ειδικών γιατρών που «προ πολλού εισήχθη εν τη Εσπερία» για την υγιεινή επίβλεψη των σχολείων.

Παράλληλα με την εισήγηση του Κ. Σάββα για την σχολική υγιεινή στην Ελλάδα το «Τμήμα της Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως» του Συνεδρίου στη συνεδρίαση της 2ας Απριλίου κατέληξε στο εξής πόρισμα : στην αναγκαία ίδρυση σχολείων τυφλών, κωφαλάλων, ηλιθίων και ηθικώς διαστροφικών παιδιών.

Για να εξασφαλιστεί η συμμετοχή ξένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, εργοστασίων κατασκευής σχολικών οργάνων και εκδοτικών οίκων στον Φιλολογικό Σύλλογο «Παρνασσός» είχαν αποσταλεί εκθέματα από το ειδικό σχολείο τυφλών στο Ιλτζαχ της Αλσατίας(Γαλλία). Τα εκθέματα αυτά που περιλάμβαναν πίνακες και βιβλία για τη διδασκαλία των τυφλών δωρήθηκαν, στη συνέχεια, στο Εκπαιδευτικό Μουσείο του «Συλλόγου προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων».

Πρέπει ωστόσο να υπογραμμιστεί ότι τα αποτελέσματα που προέκυψαν από όλα αυτά δεν ήταν τα προσδοκώμενα, ειδικά στον τομέα της σχολικής υγιεινής, εκείνο όμως που επιτεύχθηκε ήταν η σύσταση «Γραφείου της Σχολικής Υγιεινής» στο Υπουργείο των Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαιδύσεως.

Ο Εμμ. Λαμπαδάριος εξάλλου αναφέρει πως για τη συμπλήρωση του προγράμματος που αφορά την προστασία της υγείας του Έλληνα μαθητή θα πρέπει να ιδρυθούν κι άλλα ειδικά σχολεία για τους τυφλούς, τους κωφάλαλους κτλ. Και αν αυτό για οικονομικούς λόγους είναι δύσκολο τουλάχιστον να φροντίσουμε τα άτομα αυτά να λάβουν την στοιχειώδη εκπαίδευση. Παράλληλα με την ίδρυση του ΓΣΥ στο Υπουργείο Παιδείας στα μέσα της πρώτης περίπου δεκαετίας του αιώνα μας ιδρύθηκε και ο «Οίκος των τυφλών».

Συνοπτικά και συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι πρωτοβουλίες αυτές του Κράτους αλλά και του ιδιωτικού τομέα δεν αποτελούν παρά τα πρώτα βήματα προς την κατεύθυνση της μεταχείρισης των «μειονεκτικών» παιδιών στην Ελλάδα. Συναποτέλεσαν δηλαδή την απαρχή της ανάπτυξης της ΕΕ και προώθησαν, στη συνέχεια τη νομιμοποίησή της στον τόπο μας.

Στο πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ορισμένοι ιδιώτες ή συλλογικοί φορείς ανέπτυξαν στην χώρα μας μια φιλανθρωπική δραστηριότητα που απευθυνόταν στην ομάδα των «σωματικώς αναπήρων». Η ιδιωτική αυτή πρωτοβουλία ήταν κυρίως θεμελιωμένη, τουλάχιστον ως το τέλος του μεσοπολέμου, στο συναίσθημα του «οίκτου» που φαίνεται να χαρακτήριζε την τότε ελληνική κοινωνία σε ό,τι αφορά τα εν λόγω άτομα. Πρόκειται όμως για μια αντίληψη που είχε μεν ως απαρχή το συναίσθημα αυτό αλλά ταυτόχρονα δεν απεικόνιζε και μια συνακόλουθη μοιρολατρική στάση των πολιτών απέναντι στα άτομα αυτά. Κι αυτό γιατί θεμελιακό στοιχείο μια τέτοιας αντίληψης των ιδιωτών για τους «σωματικώς αναπήρους» ήταν η θέση πως τα εν λόγω άτομα, λόγω της αναπηρίας τους δεν είναι παρά «δυστυχισμένα πλάσματα»,



διαθέτουν κάποιο απόθεμα δυνατοτήτων, που είναι ικανό ν'αφυπνισθεί και ν'αξιοποιηθεί κατάλληλα.

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε πως η ιδιωτική πρωτοβουλία υιοθέτησε, αρχικά, την περίοδο που εξετάζουμε μια πρακτική μεταχείρισης των «σωματικώς αναπήρων» που συμπυκνώνεται στα εξής κύρια σημεία : κλειστή προστασία, ιδρυματική περίθαλψη και «προαγωγή» τους μέσα από την παροχή βασικών γνώσεων. Στη συνέχεια η διαμόρφωση, νωρίς τη μεταπολεμική περίοδο, της αντίληψης για ίσα δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες για τον καθένα, ανεξάρτητα από τη φυσική ή νοητική του κατάσταση, συνέτεινε στην προώθηση μιας πρακτικής ίσης μεταχείρισης των ατόμων που προσέδιδε ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπική αξία του καθένα και στη «δυνάμει» συμβολή του στην παραγωγική διαδικασία του τόπου μας. Στα πλαίσια μιας τέτοιας αντίληψης άρχισε τότε να γίνεται πλέον κοινή συνείδηση, τουλάχιστον στον ιδιωτικό τομέα, ότι οι «σωματικώς ανάπηροι» είναι ικανοί να προσφέρουν στην ελληνική κοινωνία, εφόσον βέβαια ληφθεί μέριμνα έτσι ώστε να τους παρασχεθεί μια «ανώτερη» μόρφωση αλλά και αποτελεσματική επαγγελματική κατάρτιση. Επομένως, διαπιστώνουμε ότι υπήρξε μια κάποια μορφή μετεξέλιξης στη στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στα εν λόγω άτομα, την περίοδο που εξετάζουμε. Μια στάση δηλαδή που αρχικά βασιζόταν, όπως προαναφέραμε, στο παραδοσιακό συναίσθημα του οίκτου μετουσιωμένο σε πρακτικές ιδρυματικής περίθαλψης που προγραμματικά απέβλεπαν στην ανακούφιση των ατόμων αυτών αλλά και των οικογενειών τους. Θα μπορούσε ωστόσο, να υποστηρίξει κανείς πως μέσα από παρόμοιες πρακτικές είναι, επίσης, αποκρυσταλλωμένη μια τάση έμμεσης προβολής του ιδιωτικού τομέα σε θέματα κοινωνικής πρόνοιας και μαθητικής αντίληψης. Το συναίσθημα αυτό του οίκτου μετουσιώθηκε, στη συνέχεια, σε μια πρακτική ίσης μεταχείρισης των «σωματικώς αναπήρων», τουλάχιστον σε επίπεδο διακηρύξεων, με απώτερο σκοπό τη μεγαλύτερη δυνατή ανάπτυξη και αξιοποίηση του αποθεματικού τους δυναμικού.

Σε ότι αφορά τους τυφλούς, ιδιαίτερα, είχε διαμορφωθεί η άποψη ότι «αδίκως πάσχουν» γιατί πρόκειται για «ζωντανές περήφανες ψυχές» που έχουν «σχέδια για ένα ανεξάρτητο μέλλον» και με «δικαιώματα πάνω στη ζωή».

Για την ομάδα των κωφάλαλων, εξάλλου, η συναφής αντίληψη που επικράτησε συμπυκνώνεται στα εξής σημεία : 1.Τα άτομα αυτά είναι κατά μία αίσθηση «ελαττωματικά» που, κατά κανόνα, δεν συσχετίζεται με «ανωμαλία» πνευματική ή ψυχική. 2.Η ελαττωματικότητα αυτή των κωφάλαλων είναι δυνατό να σημειωθεί ή

και να εξαλειφθεί ακόμα μέσα από μια κατάλληλη μόρφωση σε ειδική σχολή κωφάλαων ή κοντά σε δάσκαλο εξειδικευμένο στο εν λόγω αντικείμενο. 3.Οι κωφάλαοι μπορούν να καταστούν παραγωγικά άτομα και να εκτιμώνται ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας με την κατάλληλη και μεθοδική διδασκαλία μαθημάτων γενικής παιδείας, ηθικο-εθνική διαπαιδαγώγηση και επαγγελματική κατάρτιση. 4.Ο «αδίστακτος κωφάλαος είναι καθυστερημένος και εν πολλοίς βάρος της οικογένειας και της κοινωνίας».

Ενδιαφέρουσα επίσης είναι η παρουσία των κωφάλαων στην νεοελληνική πεζογραφία, την περίοδο που εξετάζουμε και τούτο, γιατί η τελευταία δεν μπορεί παρά ν'αντικατοπτρίζει, ως ένα βαθμό, την κοινωνική υπόσταση του προβλήματος. Έτσι, σε ορισμένα έργα του είδους αυτού διαπιστώνουμε ότι οι κωφάλαοι, συνήθως, επιστρατεύονται για να διαδραματίσουν δευτερεύοντες ή περιθωριακούς ρόλους πράγμα που δείχνει την αποκρυστάλλωση μιας αντίστοιχης αντίληψης που είχε διαμορφώσει η τότε ελληνική κοινωνία για το επίπεδο της κοινωνικής τους προσφοράς.

Οι «κινητικώς ανάπηροι» εξάλλου, ήταν για την εποχή εκείνη άτομα που έχουν ανάγκη από γενική εκπαίδευση, θεραπευτική αγωγή αλλά και επαγγελματική κατάρτιση έτσι ώστε κανένας τους να μη μένει «άνεργος και παράσιτος της κοινωνίας».

Για τη συνεκτίμηση του ρόλου του Κράτους στην αντιμετώπιση των «σωματικώς αναπήρων» στον τόπο μας δεν υπάρχουν συγκεκριμένα στοιχεία. Η εναπόθεση όμως του έργου της περίθαλψης των ατόμων αυτών στην ιδιωτική πρωτοβουλία απεικονίζει έμμεσα τη θέση της Πολιτείας ότι η αντιμετώπιση παρόμοιων περιπτώσεων δεν μπορούσε να εγγραφεί, τουλάχιστον για την εποχή εκείνη, στο ευρύτερο πλέγμα των προτεραιοτήτων της για λόγους ενδεχομένως οικονομικούς αλλά κοινωνικο-πολιτικούς.(Στασινός, Δ. Π 2001)

Γενικά, η ειδική αγωγή αποτελεί αίτημα και πρόκληση του σύγχρονου εκπαιδευτικού κόσμου και ταυτόχρονα, συνιστά έναν ιδιαίτερα σημαντικό και διεπιστημονικό κλάδο της παιδαγωγικής επιστήμης. Συγκεκριμένα, μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ειδική αγωγή δεν αποτελεί έναν εξειδικευμένο κλάδο, αλλά μια ευρεία επιστημονική περιοχή που προσεγγίζεται από διάφορες επιστήμες. Πέρα όμως από την εμπλοκή και συνεργασία των διαφόρων επιστημονικών κλάδων

πρόκειται για μια πολυδιάστατη κίνηση, που έχει όμως ως επίκεντρο όχι μόνο το παιδί με αναπηρία αλλά όλα τα παιδιά.(www. Wikipedia. gr)

Είδαμε λοιπόν, μέσα από αυτή τη σύντομη ιστορική ανασκόπηση πόσο σημαντικό είναι το θέμα της υγείας για μια χώρα και πως αυτό εξελίχθηκε στην Ελλάδα μέχρι να γίνει λόγος για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, «των διανοητικών και σωματικών αναπήρων». Εκεί ακριβώς φαίνεται και η σημαντικότητα του θέματος αυτού το οποίο άρχισε από πολύ παλιά να ενδιαφέρει το κράτος και να αποτελεί «πρόβλημα» προς επίλυση. Σκοπός επομένως, της παρούσας εργασίας είναι να εστιάσει στην σπουδαιότητα του θέματος της αποδοχής και ένταξης (σχολικής και κοινωνικής)των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και συγκεκριμένα των ατόμων με Σύνδρομο Down καθώς και την εκπαίδευση που θα πρέπει να λάβουν.Η εργασία περιλαμβάνει επίσης, στοιχεία της πρακτικής μου αναφερόμενη σε συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης και κάνει κατά κάποιο τρόπο μια μικρή σύγκριση θα λέγαμε του θεωρητικού σκέλους με αυτά που είδα στην πράξη.

## 1.2 Το ΣύνδρομοDown

Το **σύνδρομο Down** (ή αλλιώς **Τρισωμία 21** ή **Τρισωμία G**) περιγράφει μια χρωμοσωμική ανωμαλία, που περικλείει ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία υπάρχουν εκ γενετής στους φορείς της γενετικής αυτής βλάβης και αφορούν παρεκκλίσεις στη σωματική διάπλαση, τη νοητική ανάπτυξη και την ψυχοκοινωνική εξέλιξή τους.

Από ορισμένους δεν θεωρείται ασθένεια, δεδομένου ότι τα άτομα με σύνδρομο Down δεν υποφέρουν από αυτό.Η επίπτωση του συνδρόμου διεθνώς είναι 1:700 ως 1:800. Στην Ελλάδα κάποιες μελέτες προσδιορίζουν την αναλογία γεννήσεων παιδιών με σύνδρομο Down σε 1 στις 770 γεννήσεις.

Παράγοντας που επηρεάζει κρίσιμα την αναλογία αυτή αποτελεί η ηλικία της μητέρας, καθ' ότι στην ηλικία των 20 ετών η συχνότητα κυμαίνεται περίπου στο 1:2000 για να ανέλθει μετά τα 40 σε 1:100 ή λιγότερο. Άλλοι παράγοντες που αυξάνουν την πιθανότητα γέννησης παιδιού με σύνδρομο Down αποτελούν η

γέννηση προηγούμενου πάσχοντος παιδιού από τους ίδιους γονείς και η περίπτωση ένας γονέας να είναι φορέας του **Μεταθετικού συνδρόμου Down**.

### **Κληρονομικότητα**

Το σύνδρομο Down γενικά δεν έχει κληρονομική επιβάρυνση. Μόνο το Μεταθετικό Σύνδρομο Down, που αποτελεί περίπου το 3-4% του συνόλου μπορεί να κληρονομηθεί από έναν γονέα στο παιδί σε ποσοστό 3-12%. Ο γονέας που φέρει την αρχική μετάθεση έχει 46 χρωμοσώματα και φυσιολογικό γενετικό υλικό (αφού απλά ένα τμήμα χρωμοσώματος άλλαξε θέση) και θεωρείται υγιής φορέας της μετάθεσης, αφού πρόκειται για ισόρροπη μετάθεση. Το παιδί όμως παίρνοντας εκτός του φυσιολογικού ζεύγους χρωμοσωμάτων 21 και το επιπλέον τμήμα του πλεονάζοντος χρωμοσώματος 21, που είναι προσκολλημένο αλλού (συνήθως στο χρωμόσωμα 14), καταλήγει να εμφανίσει το σύνδρομο Down.

### **Διανοητική ανάπτυξη**

Η διανοητική ανάπτυξη στα παιδιά με Σύνδρομο Down είναι απρόβλεπτη και δεν είναι δυνατό από την γέννηση να προβλεφθούν οι διανοητικές ικανότητες. Η ένταση της εμφάνισης των φυσικών χαρακτηριστικών δεν είναι προγνωστικές για τις μελλοντικές δυνατότητες του παιδιού. Ο προσδιορισμός των καλύτερων μεθόδων εκπαίδευσης για κάθε παιδί ιδανικά αρχίζει σύντομα μετά τη γέννηση. Δεδομένου ότι τα παιδιά με Σύνδρομο Down έχουν ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων, η επιτυχία στο σχολείο μπορεί να ποικίλει αρκετά και ανάλογα διανοητικά προβλήματα με αυτά μεταξύ των παιδιών με Σύνδρομο Down μπορούν επίσης να υπάρχουν και μεταξύ φυσιολογικών παιδιών.

Οι γλωσσικές δεξιότητες παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ της κατανόησης της ομιλίας και της έκφρασης της ομιλίας και συνήθως τα άτομα με Σύνδρομο Down έχουν μια λεκτική καθυστέρηση, που απαιτεί λογοθεραπεία για να μπορέσουν να βελτιώσουν την εκφραστική τους δυνατότητα.

Τα παιδιά με Σύνδρομο Down έχουν χαμηλότερο IQ (50–70) η ακόμη χαμηλότερο IQ (35–50), ενώ πάσχοντες από μωσαϊκισμό του Συνδρόμου Down έχουν τυπικά 10-30 μονάδες υψηλότερο. Ο μωσαϊκισμός του Συνδρόμου Down χαρακτηρίζει άτομα, στα οποία ένα μέρος των κυττάρων έχουν φυσιολογικό αριθμό χρωμοσωμάτων και άλλα κύτταρα όχι, σαν μωσαϊκό.

Μερικά παιδιά θα αρχίσουν να περπατούν στα 2 χρόνια, ενώ άλλα δεν θα περπατήσουν στα 4. Τα άτομα με Σύνδρομο Down διαφέρουν αρκετά στις γλωσσικές δεξιότητες. Πολλές φορές πάσχουν από προβλήματα ακοής, οπότε ακουστικά ή άλλες συσκευές ενίσχυσης της ακοής μπορούν να είναι χρήσιμες για την εκμάθηση γλωσσών. Η πρόωμη βοήθεια στην επικοινωνία ενθαρρύνει τις γλωσσικές δεξιότητες και η εξατομικευμένη λεκτική θεραπεία θα πρέπει να στοχεύσει σε συγκεκριμένα λεκτικά λάθη και να ενθαρρύνει τη βασική εκπαίδευση.

### **Η ένταξη στην κοινωνία**

Τα τελευταία 30 χρόνια έχουν γίνει διεθνώς πολύ σημαντικά βήματα για την ενσωμάτωση των ατόμων με σύνδρομο Down στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Υπάρχουν καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, ικανοί να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (αν και η Ελλάδα υστερεί ακόμη στον τομέα αυτό), έχουν δημιουργηθεί σύλλογοι με στόχο την αλληλοϋποστήριξη αλλά και την ενημέρωση, ενώ ερευνητικές ομάδες προχωρούν σε έρευνες για μελλοντική πιθανότητα ίασης της πνευματικής καθυστέρησης.

Επίσης υπάρχει κι ένα ευρύτερο ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Δράση 1: Νεολαία για την Ευρώπη» με στόχο την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των ατόμων που ανήκουν σε αποκλεισμένες ομάδες πληθυσμού.

Από το 2006 έχει καθιερωθεί η 21η Μαρτίου ως Παγκόσμια Ημέρα Συνδρόμου Down από τα σωματεία *International Down Syndrome Association* και *European Down Syndrome Association*, με πρωτοβουλία του Έλληνα γιατρού Στυλιανού Αντωνάρακη, καθηγητή γενετικής στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης, προκειμένου να ενημερωθεί και ευαισθητοποιηθεί η διεθνής κοινότητα για το σύνδρομο Down. Μάλιστα επιλέχθηκε ως ημερομηνία η 21<sup>η</sup> Μαρτίου, από τα αριθμητικά δεδομένα που συνθέτουν το σύνδρομο (3ο χρωμόσωμα στο 21ο ζεύγος).

### **Διάγνωση**

Προγεννητικά είναι δυνατή η διάγνωση πιθανής ύπαρξης του συνδρόμου Down στις έγκυες γυναίκες βάσει συνδυασμού συγκεκριμένων υπερηχογραφικών ενδείξεων και εργαστηριακών μετρήσεων και μάλιστα από τα πρώτα στάδια της κύησης. Υπερηχογραφικά κυρίως μετράται η αυχενική διαφάνεια προς το τέλος του 1ου

τριμήνου και θέτει υποψία του συνδρόμου, αν βρεθεί αυξημένη. Αιματολογικά προσδιορίζονται τα επίπεδα διαφόρων ουσιών στο μητρικό πλάσμα, όπως η α-εμβρυική πρωτεΐνη (AFP : A-Fetoprotein), η β-χοριακή γοναδοτροπίνη (β-HCG : beta-Human Chorionic Gonadotropin) και η ελεύθερη οιστριόλη (uE3 : unconjugated Estriol) στα τέλη 1ου / αρχές 2ου τριμήνου στα πλαίσια του ονομαζόμενου Τριπλού τεστ, είτε με την προσθήκη και της ινχιμπίνης Α (DIA : Dimeric Inhibin A) για την διενέργεια του Τετραπλού τεστ. Τα τελευταία χρόνια το τριπλό τεστ τείνει να αντικατασταθεί από τον προσδιορισμό της β-HCG και της σχετιζόμενης με την εγκυμοσύνη πρωτεΐνης Α του πλάσματος (PAPP-A : Pregnancy-associated plasma protein A), τα οποία συνδυάζονται με συγκεκριμένο αλγόριθμο με τα υπερηχογραφικά ευρήματα.

Η επιβεβαίωση του συνδρόμου Down γίνεται με προσδιορισμό του καρυότυπου και μπορεί να γίνει είτε προγεννητικά, είτε - σε μη εμφανείς ή αμφίβολες περιπτώσεις - στο νεογνό (ή το παιδί) μετά τη γέννηση.

Προγεννητικά είναι δυνατή η εργαστηριακή επιβεβαίωση της διάγνωσης με επεμβατικές μεθόδους κατά τη διάρκεια της κύησης. Τέτοιες είναι η Λήψη χοριακών λαχνών (CVS :Chorionic Villus Sampling) - χρησιμοποιείται και ο όρος "Λήψη (ή βιοψία) τροφοβλάστης" - που διενεργείται μεταξύ 9ης και 11ης εβδομάδας κύησης, η Αμνιοπαρακέντηση, που διεξάγεται συνήθως περί την 19η ±2 εβδομάδα και η Ομφαλοπαρακέντηση, που διενεργείται συνήθως μετά την 19η εβδομάδα. Οι επεμβάσεις βέβαια αυτές ενέχουν ένα μικρό κίνδυνο αποβολής, με ασφαλέστερη την αμνιοπαρακέντηση, όπου επισυμβαίνει αποβολή στο 0,5% των περιπτώσεων. Μετά τη γέννηση και σε μη εμφανείς περιπτώσεις ή όπου δεν προηγήθηκε προγεννητικός έλεγχος μπορεί να απαιτηθεί διενέργεια υπερηχοκαρδιογραφήματος, έλεγχος θυρεοειδούς και θυρεοειδικών ορμονών, ωτικός και οφθαλμικός έλεγχος, ακτινογραφία αυχενικής μοίρας σπονδυλικής στήλης, ανοσολογικός έλεγχος για κοιλιοκάκη, καθώς και παρακολούθηση της καμπύλης ανάπτυξης ύψους-βάρους.

Λόγω της συσχέτισης της εμφάνισης του συνδρόμου Down με την ηλικία της μητέρας, αρχικά ο προγεννητικός έλεγχος γινόταν μόνο σε γυναίκες άνω των 35 ετών, όμως παρατηρήθηκε ότι η γέννηση παιδιών με το σύνδρομο, σε ποσοστό 80% προέρχεται από γυναίκες μικρότερης ηλικίας. Αυτό δεν αντίκειται στην αρχική παρατήρηση, αλλά οφείλεται στο γεγονός, πως ο αριθμός των γεννήσεων από

γυναίκες άνω των 35 αποτελεί πολύ μικρό ποσοστό του συνολικού αριθμού. Σε περίπτωση διάγνωσης και με σύμφωνη γνώμη των μελλοντικών γονέων, είναι δυνατή η διακοπή της κύησης μέχρι την 23η εβδομάδα. Στις Ηνωμένες Πολιτείες έχει ιδρυθεί σύλλογος που τάσσεται κατά του προγεννητικού ελέγχου και της έκτρωσης που συνήθως ακολουθεί. ([www. Wikipedia. gr](http://www.Wikipedia.gr))

Παρακάτω ακολουθούν συνοπτικά και σε μετάφραση από τα αγγλικά, οι οδηγίες που δίνονται στους δασκάλους των μαθητών με σύνδρομο Down, όπως αυτές καταχωρήθηκαν το 1993 σε ειδικό εγχειρίδιο, που εξέδωσε η DownsSyndromeSocietyofSouthAustraliaInc οι οποίες παρουσιάζονται σε αντιδιαστολή με συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης. Εκτιμήθηκε ότι πρόκειται για έναν πολύ καλό οδηγό για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, δοσμένο κατά τρόπο συνοπτικό και άμεσα λειτουργικό, υψίστης χρηστικής σημασίας.

**Ακοή** : επιπλοκές-συμπτώματα. Συχνά κρυολογήματα, αναπνευστικά προβλήματα, μικρά κανάλια στ'αυτιά τους που προκαλούν εκροή υγρού είναι μερικές από τις βασικότερες αιτίες που οδηγούν σε προσωρινή ή μόνιμη απώλεια ακοής. Η απώλεια της ακοής διαφέρει μέχρι και 40db από μέρα σε μέρα, ενώ είναι ευαίσθητα στους δυνατούς ήχους.

Συνέπειες. Καθυστέρηση στην ομιλία και στην γλωσσική, λεξιλογική πρόοδο, με το μαθητή να έχει ευχέρεια στην άνετη παρακολούθηση της εξέλιξης του μαθήματος. Ο μαθητής με οξύ πρόβλημα ακοής, προσωρινό ή μόνιμο, μπορεί να μην ακούει τις προφορικές προειδοποιήσεις, το κουδούνι ή τον συναγερμό. Ο ανομοιογενής βαθμός ακουστικής ικανότητας από μέρα σε μέρα μπορεί να προκαλεί ασυνέχεια στη συνεργασία του με τους δασκάλους ή τους συμμαθητές του και ασυνέπεια στην ανταπόκρισή του στις οδηγίες που δίνονται. Μπορεί ο μαθητής να αισθάνεται δυσφορία σε εκδηλώσεις με δυνατούς ήχους, που πραγματοποιούνται στο σχολείο, όπως σχολικοί χώροι κ.α. Υπάρχει και το ενδεχόμενο ο μαθητής να φορά ακουστικά βαρηκοΐας.

Όσο αφορά τον Παναγιώτη για τον οποίο θα μιλήσουμε εκτενέστερα στο δεύτερο κεφάλαιο, ο ίδιος δεν έχει πρόβλημα ακοής, αφού απαντά σε ότι τον ρωτάς κι αν όχι αμέσως αυτό οφείλεται στην βαριά νοητική καθυστέρηση κι επίσης δεν φορά ακουστικό βαρηκοΐας. Έχει συχνά κρυολογήματα, αφού τους έχει περίπου μήνες που

ήμουν δίπλα του είχε αρρωστήσει αρκετές φορές. Επίσης παρουσιάζει καθυστέρηση στην ομιλία και στην γλωσσική, λεξιλογική πρόοδο και συχνά δεν ήταν σε θέση να παρακολουθήσει την εξέλιξη του μαθήματος κάτι το οποίο και πάλι οφείλεται στην νοητική καθυστέρηση.

Στρατηγικές. Ο μαθητής θα πρέπει να κάθεται σε θρανίο ακριβώς απέναντι από τον δάσκαλο και όχι απέναντι από παράθυρο ώστε να μην του αποσπά την προσοχή και να βλέπει τον δάσκαλο- βλεμματική επαφή. Επιπρόσθετα, οι οδηγίες του δασκάλου να δίνονται με αργό και κατανοητό τρόπο. Εκεί που κάθεται ο μαθητής θα πρέπει να υπάρχει ευρυχωρία για να νιώθει άνετα και η διαρρύθμιση των επίπλων της τάξης να βοηθάει εξίσου ακόμα και τα αντικείμενα που κρέμονται στον τοίχο να συμβάλλουν στην καλύτερη επικοινωνία, οπτική και ακουστική.

**Όραση** : επιπλοκές-συμπτώματα. Πάνω από τα μισά παιδιά έχουν κάποιο είδος προβλήματος με την όραση. Επίσης τα μάτια τους είναι πολύ ευαίσθητα, όταν εκτίθενται σε δυνατό φως.

Συνέπειες. Ο μαθητής ενδέχεται να διαμορφώνει στάσεις, όπως γύρισμα του κεφαλιού του προς τα πίσω ή να εργάζεται πολύ κοντά στο βιβλίο. Μπορεί να φοράει γυαλιά έχοντας τη δυσκολία να τα κρατάει στ'αυτιά του. Επίσης υπάρχει η περίπτωση να καταστρέφεται σταδιακά ο ιστός του ματιού.

Ο Παναγιώτης δεν φοράει γυαλιά, ωστόσο στον ήλιο, στα διαλείμματα φοράει γυαλιά ηλίου ενώ όταν διαβάζει πέφτει κυριολεκτικά πάνω στο βιβλίο αφού με έχει αναγκάσει πολλές φορές να του πω «πιο πίσω» ή με τρόπο να τον φέρω εγώ.

Στρατηγικές. Χρειάζεται το παιδί να υποβάλλεται τακτικά σε test όρασης. Πρέπει να κάθεται σε κατάλληλο θρανίο μέσα στην τάξη. Χρειάζεται ο δάσκαλος να ρωτήσει τους γονείς εάν το παιδί φοράει γυαλιά, γιατί υπάρχει το ενδεχόμενο το παιδί να τα ξεχνάει. Διευκρίνιση από τους γονείς για οποιεσδήποτε επιπλοκές στην όραση, που αναμφισβήτητα επηρεάζουν τη μαθησιακή πρόοδο του παιδιού. Μέριμνα για την κατάλληλη ποιότητα φωτισμού μέσα στην τάξη. Επιμέλεια στο να φοράει ο μαθητής τα κατάλληλα προστατευτικά μέσα από το ηλιακό φως κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, όπως γυαλιά ηλίου, καπέλο.

**Καρδιά-Στήθος** : επιπλοκές-συμπτώματα. Καρδιακά προβλήματα. Σε ορισμένα παιδιά εξέχει το κόκαλο (οστό)του στήθους, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι προκαλούνται προβλήματα απ'αυτή τη φυσική ιδιαιτερότητα.



Συνέπειες. Ο μαθητής πιθανόν να είναι πιο αργός στις κινήσεις του, να κουράζεται εύκολα και να έχει περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής σε σωματικές ασκήσεις.

Στρατηγικές. Ενημέρωση για τη φυσική κατάσταση του παιδιού. Να δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να επιλέγει μόνος του πότε θα σταματήσει τη συμμετοχή του σε κάποια σωματικού χαρακτήρα άσκηση.

**Άξονας-Λαιμος** : επιπλοκές-συμπτώματα. Αυξημένη, περισσότερο από το κανονικό, κινητικότητα των δύο οστών του λαιμού, που προκαλεί αστάθεια.

Συνέπειες. Ο μαθητής δεν πρέπει να συμμετέχει σε ασκήσεις, όπως αναπηδήσεις, κυβιστήσεις, τραμπολίνο, ιππασία, εάν προηγουμένως δεν έχουν γίνει οι απαραίτητες ακτινολογικές εξετάσεις.

Στρατηγικές. Ακτινογραφία σε ηλικία πέντε ετών και πάλι σε ηλικία δέκα ετών.

**Δεξιότητες Λεπτής Κινητικότητας** : επιπλοκές-συμπτώματα. Φτωχή δεξιότητα. Δυσκολίες στη γραφή με το χέρι, στο κόψιμο με το ψαλίδι και σε άλλες δεξιότητες, που προϋποθέτουν χειρισμό κάποιου εργαλείου.

Συνέπειες. Ο μαθητής μπορεί ν'αντιμετωπίσει δυσκολίες στη χρήση του μολυβιού, του ψαλιδιού, στο να ανοίγει την τσάντα του, να κουμπώνει τα κουμπιά της ζακέτας του κλπ. Μπορεί να γράφει ακατάστατα και άτακτα, άλλοτε με πολύ μεγάλα γράμματα και άλλοτε με πολύ μικρά. Επίσης υπάρχει η πιθανότητα να χρειάζεται η εξασφάλιση της σωματικής του ισορροπίας, όταν κάνει χειρωνακτικές εργασίες.

Ο Παναγιώτης παρουσιάζει αστάθεια κατά το γράψιμο, οι γραμμές δεν είναι ίσιες ή και τα γράμματα είναι άλλα μικρά κι άλλα μεγάλα. Ακόμα δυσκολεύεται στην χρήση ψαλιδιού και αυτό ο είδα σε διάφορες χειροτεχνίες που φτιάχναμε που τον βοηθούσα να τα κόψει ίσια στις γραμμές. Αυτό οφείλεται στην ψυχοκινητική καθυστέρηση που τον χαρακτηρίζει.

Στρατηγικές. Επιβάλλεται η οργάνωση δραστηριοτήτων, όπως παιχνιδιών και τραγουδιών, που θα προϋποθέτουν τη χρήση και την απομόνωση των δακτύλων και θα συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των μυών στα χέρια, στους καρπούς, στους βραχίονες και στα δάχτυλα.

**Δεξιότητες Αδρής Κινητικότητας** : επιπλοκές-συμπτώματα. Διάφοροι βαθμοί χαμηλού μυϊκού τόνου. Φτωχή ικανότητα να σχεδιάζουν κινητικά. Πιθανότητα πλατυποδίας.

Συνέπειες. Ο μαθητής μπορεί να παρουσιάσει σωματική (μυϊκή) χαλαρότητα και να έχει χαλαρές αρθρώσεις. Αντιμετωπίζει δυσκολίες στον συντονισμό των διαφόρων μερών του σώματός του, καθώς και στο περπάτημα. Υπάρχει συχνά δυσκολία στην εκτίμηση του χώρου και στη χρήση του εξοπλισμού. Μπορεί να μην έχει τον ίδιο βαθμό ζωτικότητας και αντοχής με τους συνομηλίκους του, αναφορικά με το περπάτημα και το τρέξιμο που χρειάζεται να κάνουν. Πιθανόν ο μαθητής να φορά με τα παπούτσια του ειδικά υποστηρικτικά πέλματα.

Όσο αφορά τον Παναγιώτη στην αδρή κινητικότητα παρουσιάζει τα εξής : δεν μπορεί να συντονίσει τα μέρη του σώματός του (ελαφρώς βέβαια) απλά τα χέρια κινούνται «ασυντόνιστα» από τα πόδια και γέρνει και το κεφάλι μπροστά όταν περπατάει. Όταν τρέχει εκτός από την διαφορά με τους συνομηλίκους του είναι επίσης ασυντόνιστος.

Στρατηγικές : Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενθαρρύνει τον μαθητή να συμμετέχει σε δραστηριότητες φυσικής αγωγής με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Θα πρέπει να προγραμματίζονται ειδικά παιχνίδια, που θα ενισχύουν τη μυϊκή πρόοδο και τις δεξιότητες στις οποίες υπολείπεται ο μαθητής. Πρέπει να δίνεται άδεια στον μαθητή να ξεκουράζεται, όποτε το ζητάει και το επιτρέπουν οι συνθήκες. Λήψη πρόνοιας να φορά ο μαθητής τα ενισχυτικά πέλματα ή ό,τι άλλο σχετικό χρειάζεται για τη βελτίωση της κίνησης του και της φυσικής του απόδοσης.

**Ομιλία** : επιπλοκές-συμπτώματα. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία και διαφοροποίηση στα επίπεδα ομιλίας των παιδιών με σύνδρομο Down και στους βαθμούς δυσκολίας που αντιμετωπίζουν να εκφραστούν προφορικά-λεκτικά.

Συνέπειες. Η διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας των σημάτων από τα παιδιά χρησιμοποιείται ως μέσο, για να αυξήσει την ικανότητα της ομιλίας και των λειτουργιών που βασίζονται στη γλώσσα. Μπορεί ο μαθητής να έχει δυσχέρεια στο να εκφράσει τις ανάγκες του. Η αδυναμία αυτή που συνεπάγεται μειωμένη επικοινωνιακή ικανότητα ως πομπού, πιθανότατα προκαλεί αισθήματα ψυχολογικής και συναισθηματικής αναστολής. Ως εναλλακτικό τρόπο έκφρασης μπορεί να βρει την επινόηση χειρονομιών.

Πράγματι, ο Παναγιώτης πολλές φορές είχα νιώσει να θέλει κάτι και να μην μπορεί να το εκφράσει όπως ήθελε, έτσι γινόταν απότομος όταν του μιλούσες κάποιες φορές και «δυσάρεστος», ακόμα, έκανε μια συγκεκριμένη άσεμνη χειρονομία σε συμμαθήτριές του κυρίως.

Στρατηγικές. Η προσπάθεια διδασκαλίας της γλώσσας των σημάτων(νοηματικής), τουλάχιστον σε πρώτη φάση, επιβάλλει την ύπαρξη και τη φροντίδα εξασφάλισης των σχετικών πηγών, όπως νοηματικού λεξιλογίου, μεθόδων διδασκαλίας κ.λπ. Εάν ο μαθητής δεν γίνεται κατανοητός είτε όταν μιλάει είτε όταν χρησιμοποιεί χειρονομίες, ο δάσκαλος θα ήταν καλό να του λέει «δείξε μου». Είναι πολύ σημαντικό να δίνονται ευκαιρίες στον μαθητή να επικοινωνεί με συνομηλίκους του και ενήλικες. Πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ενθάρρυνση του μαθητή από το δάσκαλο του στο να συμμετέχει σε παιχνίδια που προϋποθέτουν εναλλαγή σειράς και μοίρασμα-συνεργασία. Ο μαθητής πρέπει να ενθαρρύνεται στην υιοθέτηση κοινωνικών τρόπων και στη χρήση ευγενικών λέξεων.

**Γλώσσα** : επιπλοκές-συμπτώματα. Ο μαθητής με σύνδρομο Down πιθανόν να έχει καθυστέρηση στην εκφραστική γλώσσα. Πρέπει όμως να ληφθεί υπόψη ότι η ικανότητά του να κατανοεί τη γλώσσα είναι συνήθως και συγκριτικά με την εκφραστική πολύ πιο προχωρημένη.

Συνέπειες. Η γλώσσα του δεν είναι εμπλουτισμένη. Είναι απλή, σε ορισμένες περιπτώσεις τηλεγραφική και γενικά υστερεί σε σύγκριση με τη γλώσσα των συνομηλίκων του. Ο μαθητής έχει δυσκολία να συγκρατεί οδηγίες και μπορεί να τις ξεχάσει μετά από κάποια, σύντομη συνήθως, χρονική περίοδο. Έχει δυσκολία να συγκρατεί πολλές οδηγίες μαζί. Μπορεί επίσης ο μαθητής να εκμαιεύει μόνο ορισμένα σημεία απ'όσα του ειπώθηκαν να κάνει, πιθανότατα και λόγω χαμηλών ακουστικών δεξιοτήτων. Ο μαθητής μπορεί να έχει δυσκολία κατανόησης του επιπέδου της γλώσσας που χρησιμοποιείται στην τάξη και η εκφραστική του γλώσσα να έχει ως ανώτερο όριο προτάσεις που συμπεριλαμβάνουν μέχρι το πολύ τρεις λέξεις.

Ο Παναγιώτης παρουσιάζει όντως καθυστέρηση στην εκφραστική γλώσσα, και η έκφρασή του είναι «φτωχή»-απλή συγκριτικά με την ηλικία του. Επίσης ξεχνάει αμέσως, γι αυτό και κατά το διάστημα της πρακτικής μου άσκησης οι διδακτικοί μου στόχοι παρέμεναν ίδιοι για κάποιο χρονικό διάστημα καθώς συχνή ήταν και η «ανακύκλωση» τους, προκειμένου να κατανοήσει κάτι και να μην το ξεχάσει ποτέ όπως για παράδειγμα τα γράμματα μέσω των επαναλήψεων.

Στρατηγικές. Επίτευξη οπτικής επαφής. Ο μαθητής να κοιτάει το δάσκαλο κατά πρόσωπο (eyecontact). Ο δάσκαλος πρέπει να δίνει καθαρές, εύληπτες και απλές οδηγίες στον μαθητή. Είναι σημαντική η χρήση σταθερών και με συνέπεια

επαναλαμβανόμενων γλωσσικών οδηγιών και προτάσεων. Η χρήση συνεπών συντακτικά και λεξιλογικά προτάσεων για τον μαθητή με σύνδρομο Down επιβάλλεται όχι μόνο για το δάσκαλό του, αλλά και για τους συνεργάτες του που τον αναπληρώνουν και για τους συμμαθητές του εάν είναι δυνατόν. Οι οδηγίες πρέπει να δίνονται βαθμηδόν. Για παράδειγμα, η πολύπτυχη οδηγία «πάρε το βιβλίο και πήγαινε στο τραπέζι» θα ήταν σκόπιμο να διασπαστεί σε δύο μέρη : «πάρε το βιβλίο» εκτέλεση από τον μαθητή, ακολουθεί το δεύτερο μέρος της εντολής «πήγαινε στο τραπέζι». Ακόμα, είναι πολύ σημαντικό ο δάσκαλος να ενθαρρύνει τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης να συζητούν με τον μαθητή που έχει σύνδρομο Down. Συνίσταται ο εκπαιδευτικός να ξοδεύει κάποια λεπτά κάθε μέρα συζητώντας σε διαπροσωπικό επίπεδο με τον συγκεκριμένο μαθητή. Αξιοποίηση κάθε ευκαιρίας διδακτικής ή εξωσχολικής δραστηριότητας για την εξύψωση της γλωσσικής δεξιότητας του παιδιού. Εάν ο μαθητής παρουσιάζει προϋποθέσεις βελτίωσης, μπορεί να εμπλουτίζεται και να γίνεται συνθετότερο το περιεχόμενο των οδηγιών που του δίνονται. Τέλος, είναι σημαντικά επικουρικό στην όλη προσπάθεια να καθιερωθεί ένα βιβλίο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και οικογένειας.

**Συμπεριφορά-Διαγωγή :** επιπλοκές-συμπτώματα. Υπάρχει πιθανότητα ο μαθητής να παρουσιάσει συμπτώματα μη συγκέντρωσης και διασπαστικής συμπεριφοράς λόγω της εξελικτικής του ανωριμότητας. Επίσης μπορεί να χρειάζεται περισσότερο χρόνο, για να εξοικειωθεί και να προετοιμαστεί για τα προγράμματα και τις συνήθειες της τάξης ή του σχολείου, όπως για παράδειγμα να επιστρέφει στην τάξη με το χτύπημα του κουδουνιού. Ο μαθητής μπορεί να είναι ευέξαπτος, ευερέθιστος ή ευσυγκίνητος. Μπορεί να αναπτύξει κάποιο βαθμό απροσεξίας και την τάση να αποφεύγει ν'ασχοληθεί με τις προ διεκπεραίωση ασκήσεις. Ενδέχεται να έχει δυσκολίες στην αλλαγή προγραμμάτων του σχολείου ή της τάξης. Οι κοινωνικές του δεξιότητες δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς. Ο μαθητής πιθανόν να έχει δυσκολία ν'αναγνωρίσει και κατ'επέκταση να παραμείνει μέσα σε ορισμένα όρια, όπως π.χ. αυτά μιας παιδικής χαράς. Δηλαδή η οδηγία «παίξτε ή πηγαίνετε στην παιδική χαρά» μπορεί να μην είναι επαρκής και πλήρως εύληπτη για ένα παιδί με Σύνδρομο Dow, με συνέπεια να κινηθεί σε χώρους εκτός παιδικής χαράς.

Συνέπειες. Η συμπεριφορά του μαθητή μπορεί να διασπά την προσοχή των υπόλοιπων παιδιών μέσα στην τάξη. Τα καθιερωμένα προγράμματα δράσης της τάξης πιθανόν να χρειαστεί να διδαχτούν περισσότερες φορές στον μαθητή με σύνδρομο Down και να διδαχτούν και πάλι στην αρχή κάθε τριμήνου. Οι κανονισμοί ίσως

χρειαστεί να διδαχτούν σε κατ'ιδίαν επαφή με το παιδί, ιδιαίτερα για εκείνες τις δραστηριότητες του σχολείου ή της τάξης, που πραγματοποιούνται εκτός σχολικού χώρου, όπως είναι για παράδειγμα οι ημερήσιες εκδρομές. Ο μαθητής χρειάζεται να προετοιμαστεί για κάποια ενδεχόμενη αλλαγή στο πρόγραμμα. Η καθοδήγηση και η συμμόρφωση μ'ένα μοντέλο συμπεριφοράς αναμένεται να πάρει περισσότερο χρόνο, για να γίνει κατανοητή σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά. Ο μαθητής ενδέχεται να παρουσιάζει διαφορά από μέρα σε μέρα, αναφορικά με τη συμπεριφορά που υιοθετεί, καθώς και την ικανότητά του. Πιθανόν να έχει δυσκολία στην επικοινωνία με τους συνομηλίκους του. Τέλος επιβάλλεται η επαρκής επόπτευση του παιδιού κατά την παραμονή του στο σχολικό προαύλιο.

Ο Παναγιώτης συγκεκριμένα, παρουσιάζει όντως συμπτώματα μη συγκέντρωσης και διασπαστικής συμπεριφοράς που οφείλονται στην εξελικτική του ανωριμότητα. Ακόμα, χρειάζεται χρόνο για να εξοικειωθεί και να προετοιμαστεί για τα προγράμματα και τις συνήθειες της τάξης ή του σχολείου, αφού με το χτύπημα του κουδουνιού επιστρέφει μεν στην τάξη αλλά πολλές φορές είχα καταλάβει ότι έβλεπε τα άλλα παιδιά που αποχωρούσαν από το προαύλιο και απλά τα ακολουθούσε. Είναι ευέξαπτος, ευερέθιστος ή ευσυγκίνητος αφού ορισμένες φορές νευριάζει με το παραμικρό και μετά αμέσως το ξεχνάει και δείχνει μάλιστα να στεναχωριέται και γι'αυτό. Παράλληλα, αντιμετωπίζει ιδιαίτερη δυσκολία στο να διεκπεραιώσει μια άσκηση ειδικά όταν αυτή είναι λίγο δύσκολη και να μείνει συγκεντρωμένος σε αυτή. Ωστόσο, η συμπεριφορά του δεν συμβάλλει στην διάσπαση προσοχής των υπολοίπων παιδιών αφού γενικά είναι ήρεμο παιδί και δεν προκαλεί προβλήματα. Όσο αφορά τα συγκεκριμένα όρια, ο μαθητής ίσως να έχει πρόβλημα σε αυτό όμως ποτέ δεν δείχνει να θέλει να το επιδιώξει αφού σε εκδρομές ή στα διαλείμματα κάθεται πάντα με άτομα του τμήματος του ώστε να αποχωρούν και μαζί μετά. Δεν απομακρύνεται ίσως γιατί φοβάται και ο ίδιος μην χαθεί από τους συμμαθητές του ή τον χώρο που τους έχουν ορίσει.

Στρατηγικές. Πρέπει να ληφθεί μέριμνα για την όσο το δυνατόν ακριβέστερη αξιολόγηση του επιπέδου του μαθητή και των προσδοκιών που απορρέουν από αυτό. Η διδασκόμενη ύλη και οι διδακτικές δραστηριότητες που επιλέγονται πρέπει να είναι ανάλογες της διανοητικής εξέλιξης του παιδιού. Οι κανόνες συμπεριφοράς πρέπει να είναι εύληπτοι και κατανοητοί από τον μαθητή. Επίσης πρέπει αυτοί οι κανόνες να μην είναι πολλοί στον αριθμό και να παρουσιάζονται στον μαθητή με όρους «μαύρο-άσπρο», π.χ. «μην κλοτσάς» σύντομης διάρκειας ασφαλής περιορισμός (timeout). Δεν

πρέπει να θεωρείται ως δεδομένο ότι ο μαθητής γνωρίζει ποια είναι η προσδοκώμενη συμπεριφορά σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα, γι' αυτό επιβάλλεται να διασαφηνίζεται λεκτικά και με έμφαση τι είναι το σωστό και τι σημαίνει κάθε φορά. Ο μαθητής χρειάζεται να μάθει να αντιλαμβάνεται και να συναισθάνεται με την αλλαγή της φωνής ή κάποιες συγκεκριμένες χειρονομίες ή κινήσεις του σώματος του δασκάλου ή του εποπτεύοντος τότε συμπεριφέρεται ενάντια στους κανόνες. Η σωστή συμπεριφορά πρέπει να επιβραβεύεται συνεχώς όλες τις ώρες. Είναι απαραίτητο να δείχνεται επιμέλεια στην επισήμανση των θετικών συμπεριφορών του μαθητή, για να επαινείται κατάλληλα. Ο πιο αποδοτικός έπαινος είναι ο περιγραφικός με την αναφορά του ονόματος του μαθητή π.χ. «Παναγιώτη μου πολύ ωραίο γράψιμο» ή «Παναγιώτη μου κάθεται πολύ ωραία». Σημαντικό θα ήταν να καθιερωθεί ένα βιβλίο επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και γονιών. Χρήσιμη επίσης θα ήταν και η χρήση απλού ημερήσιου ή εβδομαδιαίου χρονοδιαγράμματος. Πρέπει ο μαθητής να διδάχεται σωστά τις απαραίτητες γι' αυτόν κοινωνικές δεξιότητες και αρχές κοινωνικής συμπεριφοράς. Χρειάζεται να βρεθεί κάποιος τρόπος που θα διασφαλίζει την επιστροφή του μαθητή στην τάξη, όταν δεν αντιλαμβάνεται τον χτύπο του κουδουνιού. Επικουρικό θα ήταν να εξασφαλιστεί ο αναγκαίος εξοπλισμός για τον μαθητή, που θα τον βοηθάει να παραμένει πιο εύκολα σ' έναν χώρο, όπως για παράδειγμα σ' αυτόν της παιδικής χαράς με κουβαδάκια και φτυαράκια, μπάλες κ.λπ. Επιβάλλεται επίσης να είναι ασφαλισμένες οι έξοδοι του σχολικού προαυλίου. Θα ήταν πολύ χρήσιμο να περπατήσει ο δάσκαλος με το μαθητή αρκετές φορές στα όρια του σχολείου, για να βοηθήσει να κατανοήσει τους σχολικούς χώρους. Αυτό πρέπει να συμβαίνει κάθε φορά μετά την επιστροφή του μαθητή από σχολικές διακοπές. **Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες:** επιπλοκές-συμπτώματα. Πιθανόν ο μαθητής να έχει δυσκολίες στο να γενικεύει τις δεξιότητες που έχει διδαχθεί. Αυτό σημαίνει ότι αδυνατεί μια δεξιότητα που έχει και εφαρμόζει κατά την ανάθεση μιας συγκεκριμένης άσκησης να την εφαρμόσει σε καταστάσεις εκτός διδακτικού χώρου. Μπορεί ο μαθητής να έχει καθυστέρηση σε έναν ή περισσότερους τομείς. Αντιμετωπίζεται πάντα το ενδεχόμενο της βραχείας διάρκειας ακουστικής μνήμης. Παράλληλα δεν αποκλείεται και η ύπαρξη δυσκολιών στη μακρά ακουστική μνήμη. Συχνά αντιμετωπίζονται δυσκολίες κινητικού προγραμματισμού. Υπάρχει η πιθανότητα ανεπαρκούς ή φτωχής οπτικής παρατηρητικότητας. Συνέπειες. Ίσως ο μαθητής να μπορεί να φέρει σε πέρας μία άσκηση, όταν βρίσκεται μόνος του με το δάσκαλο ή το γονιό του στο σπίτι, αλλά να αδυνατεί να κάνει το ίδιο

εκτός τάξης. Παράλληλα μπορεί να έχει δυσκολίες στο να παρακολουθήσει τον ρυθμό των συνομηλίκων του σε ορισμένους ή όλους τους τομείς μάθησης. Πιθανότατα να μπορεί να παρακολουθεί μία ή το πολύ δύο κατευθύνσεις τη φορά, καθώς και να δίνει κατάλληλες απαντήσεις στα ερωτήματα που του δίνονται. Μπορεί ο μαθητής να είναι πιο αργός στην εκτέλεση των τιθέμενων ασκήσεων και η οπτική του παρατηρητικότητα να είναι τυχαία.

Ο Παναγιώτης παρουσιάζει δυσκολίες στο να παρακολουθήσει τον ρυθμό των συνομηλίκων του σε ορισμένους ή όλους τους τομείς μάθησης, όπως επίσης στην εκτέλεση των τιθέμενων ασκήσεων είναι πιο αργός και η οπτική του παρατηρητικότητα πολλές φορές είναι τυχαία.

Στρατηγικές. Διδασκαλία της ίδιας δεξιότητας υπό διαφορετικές συνθήκες, για να μάθει ο μαθητής να εφαρμόζει γενικά ό,τι διδάσκεται, π.χ. να είναι ικανός να ζωγραφίζει ένα πρόσωπο στο τετράδιό του στο σχολείο κατά την ώρα της ζωγραφικής, αλλά να μπορεί να κάνει το ίδιο, όταν του ζητηθεί και κατά τη διάρκεια ενός άλλου μαθήματος. Θεωρείται ως επιβεβλημένη η άμεση επικοινωνία του προσωπικού του σχολείου και ο συντονισμός, καθώς και η ενημέρωση για τις μεθόδους και τους τιθέμενους στόχους, που αφορούν τη μαθητική και μαθησιακή πρόοδο του μαθητή. Είναι πιθανόν ο μαθητής να χρειάζεται εξατομικευμένη διδακτέα ύλη, η οποία θα καθοριστεί μετά από συνεκτίμηση και συνεννόηση όλων των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στη σχολική πρόοδο του παιδιού. Ο δάσκαλος πρέπει να δίνει κάθε φορά μία ή το πολύ δύο οδηγίες-κατευθύνσεις. Οι ορθές ανταποκρίσεις και οι σωστές απαντήσεις από την πλευρά του μαθητή πρέπει να ενισχύονται και να επιβραβεύονται. Σε περίπτωση που χρειάζεται πιο πολύς χρόνος για το μαθητή, για να ολοκληρώσει την εργασία που του ανέθεσε ο δάσκαλος, ίσως θα ήταν σκόπιμο να ξεκινάει την άσκηση πιο νωρίς από τους συμμαθητές του ή να του δίνονται πιο πολλές διευκρινήσεις και επεξηγήσεις. Ο μαθητής πιθανόν να χρειάζεται με επιμέλεια να διδαχτεί την οπτική κίνηση από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω. (Δαραής, Κ.Α 2002)

Μάλιστα, βάση ενός πειράματος που έγινε στην Αγγλία, εξετάστηκαν 34 παιδιά με Σύνδρομο Down με σκοπό να εξεταστεί η αντιληπτική τους ικανότητα. Το πείραμα αυτό περιελάμβανε διάφορες οθόνες που η καθεμιά αποτελούνταν από πέντε τετράγωνα ίδιου μεγέθους και τα παιδιά είχαν κάποια μπλόκ με συγκεκριμένες αναπαραστάσεις και έπρεπε να αντιστοιχίσουν σωστά τις αναπαραστάσεις των μπλόκ

στην θέση που ταίριαζε στην οθόνη, ή αλλιώς να κάνουν ταυτοποίηση των αντικειμένων των μπλόκ με αυτά στις οθόνες- αντιστοίχιση με το σωστό. Από αυτά, τα έντεκα παιδιά (αγόρια και κορίτσια) ήταν σε θέση να προχωρήσουν παρακάτω και περισσότερο βάση των κινήτρων που τους έδιναν. Το πείραμα αυτό που πραγματοποιήθηκε από τους BortnerandBirch, OConnor και Hermelin' και πολλούς άλλους είχε ως στόχο να μας δείξει την διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην οπτικο-κινητική διαδικασία και στην διαδικασία αντίληψης και πως αυτή διαφέρει από άτομο σε άτομο. Όπως όλοι οι άνθρωποι πάνω στην γη είμαστε διαφορετικοί και μοναδικοί, έτσι και τα άτομα με Σύνδρομο Down είναι διαφορετικά και αντιλαμβάνονται διαφορετικά το καθένα τα πράγματα. (Brian Stratford, 1980)

### **1.3 Ενσωμάτωση(σχολική, επαγγελματική, κοινωνική)**

Κάθε άνθρωπος που ζει μέσα σε ομάδα επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτήν με τις διαδικασίες της αλληλεπίδρασης· βιώνει τον εαυτό του παράλληλα με τα άλλα μέλη της ομάδας. Έτσι επιτυγχάνεται η ενσωμάτωσή του (σχολική, επαγγελματική, κοινωνική). Ενσωμάτωση σημαίνει αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Δεν πρόκειται για προσαρμογή και αφομοίωση του ενός, αλλά για διαδικασίες κοινωνικοποίησης που πραγματοποιούνται μέσω της αλληλεπίδρασης. «Στη σχέση του προς αυτήν (κοινωνία) ο άνθρωπος είναι πλάσμα μαζί και πλάστης, αφού τη διαπλάθει την ίδια στιγμή που διαπλάθεται από εκείνη. Έτσι νοούμενη η κοινωνία δεν είναι καταναγκασμός, αλλά πεδίο και πράξη ελευθερίας». Ο όρος ενσωμάτωση χρησιμοποιείται για να τονιστούν οι προσπάθειες που καταβάλλονται για την εξάλειψη της απομόνωσης και της περιθωριοποίησης. Ένας από τους βασικούς στόχους της πρώιμης υποστηρικτικής παρέμβασης είναι η ενσωμάτωση του παιδιού στην οικογένεια. Παρατηρείται, μάλιστα, συχνά το φαινόμενο άνθρωποι με εμπόδια στη ζωή να ζουν στο περιθώριο της οικογένειας. Η ενσωμάτωση «από την πρώτη στιγμή» είναι η έκφραση ενός ελπιδοφόρου μηνύματος, για έναν αναπτυσσόμενο κόσμο και μια κοινή ζωή για όλους που διαρκώς βελτιώνεται ποιοτικά.

Ένας σχετικός όρος με την ενσωμάτωση είναι η ένταξη. Με αυτόν εννοούμε την τοποθέτηση ενός ανθρώπου σε μια ομάδα. Η τοποθέτηση στην ομάδα επιβάλλεται συχνά από τους άλλους όπως για παράδειγμα η τοποθέτηση ενός μαθητή σε μια σχολική τάξη.

Σε περιπτώσεις όμως που ένας άνθρωπος έχει ήδη ενταχθεί κοινωνικά και στη συνέχεια ενσωματωθεί, αλλά εξαιτίας κάποιου γεγονότος, λόγου χάρη σοβαρός



τραυματισμός, ασθένεια κ.α., γίνεται άνθρωπος με εμπόδια ή χαρακτηρίζεται ως «υψηλού κινδύνου», τότε χρειάζεται στήριξη για την εκ νέου ένταξή του. Αυτή η διαδικασία είναι γνωστή ως επανένταξη. (Κυπριωτάκης, Α. 2001) Πιο αναλυτικά :

#### **1.4 Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση**

Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα συνήθη σχολεία έχει καταστεί πλέον κυρίαρχη πολιτική. Όπως έχει τονιστεί χαρακτηριστικά, το σχολείο πρέπει να επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να ζουν μέσα από την κοινή δράση τους τις εμπειρίες και τη μάθησή τους. Για το σκοπό αυτό είναι απαραίτητο να εξασφαλιστεί ένας χώρος δράσης, όπου θα επιτρέπεται σε κάθε παιδί «να κάνει απόκτημα το δικό του περιεχόμενο μάθησης, τη μέθοδό του και το στόχο του, και να αναπτύξει την απαραίτητη ατομική του διαδικασία μάθησης». Η παιδαγωγική της ένταξης μας αναγκάζει να εμβαθύνουμε τόσο στα προβλήματα που αφορούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες όσο και στα αντίστοιχα των μαθητών των συνήθων σχολικών τάξεων, εξετάζοντάς τα κάτω από μια διαφορετική οπτική.

Οι επιπτώσεις, ωστόσο, που συνεπάγεται η εφαρμογή των πολιτικών της ένταξης σε ό,τι αφορά το θεσμικό πλαίσιο και τις πρακτικές λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών δεν έχουν ακόμη μελετηθεί επαρκώς. Πολύ περισσότερο, δεν έχουν αναπτυχθεί στον αναγκαίο βαθμό οι αναγκαίες προϋποθέσεις ούτε έχουν εξασφαλιστεί οι υποδομές που θα καταστήσουν αποτελεσματική την εφαρμογή τους. Για το λόγο αυτό, θεωρείται σήμερα γενικώς αποδεκτό ότι το λεγόμενο ‘‘κανονικό’’ σχολείο μπορεί να αποτελεί πηγή δυσκολιών : «Ακατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα και μέθοδοι διδασκαλίας, χειρισμοί χωρίς ευαισθησία και υπερανταγωνιστικό σχολικό ήθος μπορεί να οδηγήσουν σε μια σειρά σχολικών προβλημάτων, δίχως παράλληλα να μπορούν να αντιμετωπίσουν υπάρχουσες δυσκολίες των παιδιών».

Το ζήτημα της αξιολόγησης αποτελεί ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της ελλειμματικής κατάστασης. Οι βασικές συνιστώσες του διαπλέκονται αξεδιάλυτα με τη συνολική λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Για το λόγο αυτό, η μελέτη του απαιτεί μια συνολική προσέγγιση και ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται και πραγματώνεται η μαθησιακή διαδικασία. (Ζώνιου-Σιδέρη, Α. 2000)

Σύμφωνα μάλιστα και με ένα άρθρο του Graham Pauline αναφέρεται η ένταξη σαν μια εναλλακτική λύση στον συμβιβασμό. Συγκεκριμένα αναφέρει, ότι ο συμβιβασμός

δεν είναι αναγκαίος σε περιπτώσεις δύσκολες που αποκλείουν τα παιδιά αλλά αντί αυτού μπορεί να βοηθήσει η ένταξη. Ένταξη σεβόμενη τα ενδιαφέροντα των παιδιών και βασισμένη στη συνεργασία και στον συνδυασμό. Εάν υπάρχουν διαφωνίες να συζητηθούν και να βρεθεί μια κοινή λύση που θα είναι συνδυασμός πολλών, από το προσωπικό που θα συμβάλει στην καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών αυτών, μόνο εκεί θα «χωράει» ο συμβιβασμός σύμφωνα με τον ίδιο. Σεβόμενος και την γνώμη του συμβιβασμού τελειώνει το κεφάλαιο περιγράφοντας την διαδικασία της ενσωμάτωσης ως μια διαδικασία επίπονη και δύσκολη μα τελικά πολύ δημιουργική και διασκεδαστική. (PaulineGraham, 1998)

**Η αξιολόγηση ως στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.** Ο όρος αξιολόγηση κατά κανόνα σημαίνει την απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, πράγμα ή κατάσταση. Γενικά, η αξιολόγηση θεωρείται αναπόσπαστο συστατικό κάθε συστηματικά σχεδιασμένης προσπάθειας, που ακολουθεί συνήθως τα στάδια του προγραμματισμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης του αποτελέσματος. Η βασική επιδίωξη της αξιολόγησης είναι η συλλογή αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων, ώστε να ανατροφοδοτηθεί επαρκώς ο αρχικός σχεδιασμός και να τροποποιηθούν ή να αναθεωρηθούν οι αρχικές επιλογές. Δεν πρέπει όμως να παραβλέπεται ότι μια τέτοια τεχνοκρατική προσέγγιση του όρου τείνει να αγνοεί τη σχετικότητα των κριτηρίων ή των αξιών που κατευθύνουν το έργο της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία, αλλά προορίζεται από την ιδεολογική αφετηρία εκείνων που την κατευθύνουν.

Το ίδιο συμβαίνει και με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Ο όρος είναι γενικός και περιεκτικός, και συνήθως χρησιμοποιείται για να περιγράψει την διαδικασία με την οποία ελέγχεται η καταλληλότητα και η αποτελεσματικότητα των επιμέρους στοιχείων που συνθέτουν την λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών. Κατά συνέπεια, είναι προφανής η σχέση της αξιολόγησης με τους σκοπούς που έχουν εξαρχής τεθεί από τους οργανωτές των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι αξίες που κατευθύνουν την επιλογή και την ιεράρχηση των σκοπών της εκπαίδευσης αποτελούν ταυτόχρονα και τα κριτήρια με τα οποία διεξάγεται η “τελική” φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η αξιολόγησή της. Είναι, βέβαια, αυτονόητο ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνδέεται άμεσα και με όλα τα ενδιάμεσα στάδια της οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι, σχηματικά, η επιλογή των διδασκόμενων αντικειμένων και η

οργάνωση των περιεχομένων της σχολικής γνώσης και των επιμέρους στόχων ανά μάθημα ή διδακτική ενότητα, η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών υλικών και, κυρίως, η οργάνωση και διεξαγωγή της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας στη σχολική τάξη. Η αξιολόγηση, με την έννοια αυτή, αποτελεί, αναπόσπαστο δομικό στοιχείο μιας ενιαίας διαδικασίας, που διαμορφώνεται από πολλούς επιμέρους παράγοντες.

Όταν λοιπόν, από τη διαδικασία της αξιολόγησης διαπιστώνεται ότι το επίπεδο των αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν είναι χαμηλό, πρέπει να γίνονται προσεκτικές αναλύσεις, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η αναποτελεσματικότητα οφείλεται στους ανέφικτους σκοπούς που έχουν τεθεί, στην ακαταλληλότητα των προγραμμάτων και των διδακτικών υλικών, στην ανεπάρκεια της οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας στις σχολικές τάξεις ή σε ένα συνδυασμό κάποιων από αυτές τις παραμέτρους. Σε καμιά περίπτωση όμως δεν πρέπει τα σχετικά προβλήματα να εξετάζονται αποκομμένα από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο και σε συνάρτηση με το οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί. Κατά την διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού αποτελέσματος πρέπει να συνεκτιμώνται όλες οι παράμετροι που χαρακτηρίζουν το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και ενδέχεται να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ώστε να είναι εφικτός ο σχεδιασμός και η υλοποίηση πολιτικών που θα μειώνουν, στο βαθμό του δυνατού, τυχόν αρνητικές επιπτώσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος ή θα μεγιστοποιούν τα οφέλη από την κατάλληλη αξιοποίησή του. (Ζώνιου-Σιδέρη, Α. 2000)

## **1.5 ΣΑΔΕΠΕΑΕ**

Απαραίτητη προϋπόθεση στην Ειδική Αγωγή αποτελεί και η ύπαρξη του **Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.** Το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. είναι το στοχευμένο ατομικό δομημένο (ή διδακτικό) ενταξιακό πρόγραμμα παρέμβασης της ειδικής αγωγής. Όπως λέει και το ίδιο του το όνομα είναι ένα πρόγραμμα το οποίο καταρχήν έχει ένα στόχο να υλοποιήσει. Είναι ατομικό γιατί στοχεύει σε κάθε προσωπικότητα χωριστά, προσωπικά, ατομικά, είναι δομημένο έχει δηλαδή μία συγκεκριμένη οργάνωση και βήματα τα οποία πρέπει να ακολουθηθούν ώστε να πετύχουμε το στόχο του συγκεκριμένου προγράμματος, ενταξιακό διότι είναι ενταγμένο (εντάσσεται) κάπου,

πρόγραμμα χαρακτηρίζεται γιατί μπορεί να είναι είτε ετήσιο είτε μηνιαίο είτε εβδομαδιαίο κ.τ.λ., παρέμβασης διότι πρέπει να παρέμβουμε και ιδιαίτερα από την στιγμή που είναι της ειδικής αγωγής το καθιστά ξεχωριστό πρόγραμμα. Ειδικής: όταν το παιδί το οποίο έχουμε αναλάβει χρειάζεται μία ιδιαίτερη φροντίδα – όχι σαν αυτή των υπολοίπων παιδιών της ηλικίας του. Αγωγή τέλος : είναι οι στάσεις και οι ιδιαίτερες αυτές σχέσεις που αναπτύσσουμε με το συγκεκριμένο παιδί. (Σημειώσεις μαθημάτων Δρ. Μ. Δροσινού Κορέα 2013). Επιχειρεί δηλαδή να υποστηρίξει βιωματικά τα προβλήματα διδασκαλίας. Προσεγγίζει την διδασκαλία των μορφωτικών αγαθών και της σχολικής μάθησης και επιχειρεί να αναδείξει την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία, τα μοντέλα διδακτικών παρεμβάσεων, τις στρατηγικές διδασκαλίας για την διαχείριση προβλημάτων. (Δροσινού, Μ. 2014)

#### **1.6 ΣχέδιοΣτοχευμένης Ατομικής Δομημένης Ενταξιακής Διδακτικής Εργασίας**

Το **ΣχέδιοΣτοχευμένης Ατομικής Δομημένης Ενταξιακής Διδακτικής Εργασίας** ορίζεται με βάση τα κριτήρια της δομής, του ενταξιακού πλαισίου, της αξιοποίησης των βιωμάτων του μαθητή με ΕΕΑ. Ο σχεδιασμός του δομημένου διδακτικού προγράμματος είναι η σημαντικότερη στρατηγική που χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς. Η κατάρτισή του προϋποθέτει βασικές γνώσεις και συνεπώς εξειδίκευση. Τα βασικά κριτήρια με τα οποία ορίζεται το δομημένο διδακτικό πρόγραμμα είναι :

1. Να είναι κατανοητή η διαδοχή των οδηγιών
2. Η διαδοχή να βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα ΠΑΠΕΑ, ΑΠΣ. ΔΕΠΠΣ)
3. Τα στοιχεία της διαδοχής να οδηγούν στην ολοκλήρωση της δεξιότητας
4. Τα στοιχεία να είναι δομικά συνδεδεμένα
5. Η αποκτημένη δεξιότητα να μπαίνει σε ιεραρχία δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, το παιδί πρώτα να μάθει να πιάνει το κουτάλι κι έπειτα να μάθει να δένει τα κορδόνια του.
6. Το πρόγραμμα να εμπίπτει στην συνολική εμπειρία
7. Η αρχική κατευθυνόμενη από τον δάσκαλο καθοδήγηση να έχει ως απώτερο στόχο την αυτονομία του παιδιού. (Δροσινού, Μ. 2014)

## 1.7 Διδακτικός Στόχος και ατομικό διδακτικό πρόγραμμα

Τέλος, αναφερόμαστε στον **διδακτικό στόχο** και το **ατομικό διδακτικό πρόγραμμα** ΕΕΑ τα οποία βασίζονται :

Α) Στο **ΠΑΠΕΑ** που είναι το παράρτημα αναλυτικού προγράμματος της ειδικής αγωγής που έχει ως στόχο :

1. Την σχολική ετοιμότητα:

Τα παιδιά δηλαδή να αναπτύξουν την ικανότητα επικοινωνίας με τον προφορικό λόγο ή με άλλες εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας, να αναπτύξουν ψυχοκινητικές δεξιότητες, να καλλιεργήσουν τις νοητικές τους δυνατότητες, να οργανώσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο και να αποκτήσουν ετοιμότητα για την ομαλή εισαγωγή τους στις βασικές σχολικές δεξιότητες.

2. Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες:

Τα παιδιά δηλαδή να κατακτήσουν τους μηχανισμούς ανάγνωσης γραφής και κατανόησης κειμένου, να κατανοήσουν τις βασικές μαθηματικές έννοιες και πράξεις και να χρησιμοποιούν τις σχολικές δεξιότητες για την σχολική και την κοινωνική τους ένταξη.

3. Κοινωνικές δεξιότητες και προσαρμογή στο περιβάλλον:

Τα παιδιά δηλαδή, να γνωρίσουν το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, να αποδεχτούν το περιβάλλον τους και να γίνουν αποδεκτά από αυτό και να φτάσουν στο ανώτερο δυνατό επίπεδο αυτονομίας.

4. Δημιουργικές δραστηριότητες:

Τα παιδιά δηλαδή να βιώσουν τη χαρά της δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης, να εμπεδώσουν τις σχολικές δεξιότητες και να αξιοποιούν σωστά τον ελεύθερο χρόνο.

5. Προεπαγγελματική ετοιμότητα

Τα παιδιά δηλαδή να οργανώσουν την προσωπικότητά τους, να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, να αναπτύξουν προεπαγγελματικές δεξιότητες και να προσανατολιστούν επαγγελματικά.

Μεθοδολογικές οδηγίες

Προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του ΠΑΠΕΑ είναι η τήρηση συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας, η οποία περιλαμβάνει κυρίως.

-Συστηματική εμπειρική παρατήρηση των μαθησιακών προβλημάτων.

- Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση των παιδιών, καταγραφή και εκτίμηση της μαθησιακής ετοιμότητας των δυνατοτήτων, των δυσκολιών και των εκπαιδευτικών αναγκών.

-Επιλογή των διδακτικών στόχων και σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων.

-Ένταξη σύγχρονων στρατηγικών, μέσων και διδακτικών μεθόδων κατά την υλοποίηση των διδακτικών προγραμμάτων.

-Αξιολόγηση και καταγραφή της προόδου των μαθητών και επανατροφοδότηση των διδακτικών προγραμμάτων(τα οποία θα δούμε και πιο αναλυτικά στην συνέχεια)(Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας βιβλίο δασκάλου). Β)Στο ΔΕΠΠΣ το οποίο είναι το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και Γ)Στο ΑΠΣ (αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών)που είναι ένα γενικό πλαίσιο μαθημάτων σε αναφορά σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Το ΠΑΠΕΑ από κοινού με το ΔΕΠΠΣ λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και οδηγεί τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ να επιλέγει το υλικό που θεωρεί χρήσιμο και αναγκαίο για την εκπαίδευση προσαρμόζοντας στις δυνατότητες, δυσκολίες και ανάγκες αλλά και στα βιώματα του παιδιού. Σημαντικό συστατικό στο ατομικό πρόγραμμα ΕΑΕ αποτελεί η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα στις καθημερινές ανάγκες του ατόμου και η δυναμική για εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

**1.8 Ο Διδακτικός στόχος και το ενταξιακό διδακτικό πρόγραμμα για ΕΕΑ** σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ, προϋποθέτει την συστηματική προετοιμασία α)του υπό ένταξη μαθητή, β)των εκπαιδευτικών του ενταξιακού σχολείου που θα υποδεχτούν τον υπό ένταξη μαθητή και γ)τους γονείς του μαθητή που αιτούνται την ένταξη του παιδιού τους στο συμβατικό σχολείο της γειτονιάς τους. Ο ενταξιακός διδακτικός στόχος προϋποθέτει : 1.Τα αναγκαία προσόντα και οι εμπειρίες των δασκάλων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και 2.Την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των παιδιών. (Δροσινού, Μ. 2014)

Η Αρχική Εμπειρική Παρατήρηση αποτελεί την πρώτη φάση της Ειδικής διδακτικής ενώ την τρίτη φάση της Ειδικής διδακτικής αποτελούν, τα σχέδια δόμησης

διδασκτικού προγράμματος (project) σε παιδί με Σύνδρομο Downόπως θα δούμε αναλυτικότερα στο δεύτερο κεφάλαιο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### Μεθοδολογία Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Η 1<sup>η</sup> φάση αποτελεί την Αρχική Εμπειρική παρατήρηση και μελέτη μιας περίπτωσης. Σχετίζεται με την μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή καθώς παραθέτουμε τα πάντα γύρω από αυτόν και τον περίγυρό του, αυτούς που συναναστρέφεται από την αρχή της ζωής του μέχρι και τώρα που μελετάμε. Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε σε παιδί με Σύνδρομο Down και πως αυτό θα μπορέσει να ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον και αργότερα στο κοινωνικό. Πιο αναλυτικά :

#### 2.1 Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης δεν είναι μέθοδος αλλά μεθοδολογία ή στρατηγική έρευνας. Σχετίζεται με ποιοτικές μεθόδους έρευνας όπως συμμετοχική παρατήρηση και συνέντευξη. Συγκεκριμένα, ορίζεται ως εμπειρική έρευνα που εξετάζει ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό του πλαίσιο και το φαινόμενο δεν υπάρχει ανεξάρτητα του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο εκδηλώνεται. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006)

#### 2.2 Μελέτη περίπτωσης εστιασμένη στην συμμετοχική παρατήρηση στο χρονοδιάγραμμα της Πρακτικής άσκησης και στην πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ:

##### Ατομικό ιστορικό

Ο Παναγιώτης είναι 15 ετών (5/5/2000) και η τάξη που έπρεπε να φοιτά είναι η Γ' Γυμνασίου (Β' εξάμηνο). Βρίσκεται στο ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) στο οποίο και φοιτά για πρώτη φορά. Τα προηγούμενα χρόνια ζούσε με την μητέρα του στην Καισαριανή όπου και τελείωσε εκεί το Ειδικό Νηπιαγωγείο και Ειδικό Δημοτικό. Φέτος μετακόμισε Μεσσήνη με την μητέρα του καθώς δεν έχει άλλα αδέρφια, και δεν υπάρχει καμία αναφορά για πατέρα και έτσι φοιτά στο ΕΕΕΕΚ.

Ο Παναγιώτης έχει διαγνωστεί με **Σύνδρομο Down και βαριά νοητική καθυστέρηση** (δείκτης νοημοσύνης κάτω του 30). Επίσης και ψυχοκινητική



καθυστέρηση εφόσον δεν ανταποκρίθηκε στα ψυχομετρικά εργαλεία (WISCIII) σύμφωνα με την διάγνωση του 2010-2011.

Γενικά αυτό που σου κάνει εντύπωση στον Παναγιώτη είναι ότι δεν είναι κοινωνικός και καθόλου ομιλητικός. Εάν δεν του μιλήσεις πρώτος δεν ανοίγει εύκολα κουβέντα. Πολύ σπάνια πολύ θα μιλήσει από μόνος του. Επίσης δύσκολα θα πλησιάσει άλλα παιδιά. Κάθεται μόνος του συνήθως στο διάλειμμα αλλά επιλέγει να κάθεται με οικεία άτομα γύρω του κι αν μη τους μιλάει όπως τους συμμαθητές του ή τις δασκάλες του. Του αρκεί να μην τον ενοχλούν (να μην τον σπρώχνουν κ.τ.λ.). Κατ' επέκταση δεν εκδηλώνει τα συναισθήματά του –παρά μόνο με εκφράσεις και τον θυμό του μόνο, λεκτικά. Εγώ καταλαβαίνω την χαρά του από την έκφρασή του, όταν γελάει και το θυμό του όταν λέει : «φύγε», «με ενοχλείς», ή μια διαρκή άρνηση. Έναν θυμό που εκφράζει σε ανυποψίαστο χρόνο χωρίς να το απαιτεί η στιγμή. Εκεί πιστεύω έγκειται και το μεγαλύτερο θέμα για αυτόν.

Παρόλα αυτά, διατηρεί βλεμματική επαφή ενώ παράλληλα παρουσιάζει μεγάλη έλλειψη συγκέντρωσης και προσοχής. Πρέπει διαρκώς να του απευθύνεις το λόγο ώστε να μείνει συγκεντρωμένος στο μάθημα. Αυτό βέβαια είναι κάτι στο οποίο σημείωσε πρόοδο η οποία φάνηκε έντονα στο τέλος της πρακτικής μου άσκησης συγκριτικά πάντα με το πώς ήταν το παιδί στην αρχή.

Όσο αφορά το **μαθησιακό κομμάτι**, ο Παναγιώτης θεωρώ πως είναι συνεργάσιμος (και με καθηγητές αλλά και με τους συμμαθητές του) αλλά στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του πάντα. Όσες φορές αρνείται να συνεργαστεί πιστεύω το κάνει από άγχος , μήπως δηλαδή δεν πει κάτι σωστά ή και από πείσμα αφού κολλάει κάτι στο μυαλό του και μετά μένει σε αυτό. Είναι ένα παιδί που χρειάζεται διαρκώς παρότρυνση για να ολοκληρώσει μια εργασία ή δραστηριότητα και από μόνος του δεν παίρνει πρωτοβουλία για αυτό. Πρέπει να του πεις ακριβώς τι να κάνει και πως. Οι ρυθμοί με τους οποίους δουλεύει είναι αρκετά αργοί.

Δυσκολεύεται αρκετά σε δραστηριότητες **λεπτής κινητικότητας** όπως στη ζωγραφική που ξεφεύγει πάντα εκτός περιγράμματος και στα γράμματα με τελείς που τα ενώνει οι γραμμές συχνά είναι στραβές. Πρέπει να του θυμίζεις διαρκώς ότι δεν πρέπει να ζωγραφίζει εκτός γραμμών και οι γραμμές τους να είναι ίσιες. Αυτό βέβαια έχω παρατηρήσει σχετίζεται και με την σταθερότητα του χεριού του αφού ορισμένες φορές τα καταφέρνει και χωρίς να του το θυμίσω καθώς και με την συχνότητα με την οποία επαναλαμβάνει μια δραστηριότητα εφόσον η βραχυπρόθεσμη μνήμη του τον βοηθά αρκετά, σε αντίθεση με την μακροπρόθεσμη. Δυσκολεύεται επίσης πολύ με το

ψαλίδι και το κόψιμο σε διάφορες ζωγραφιές που κάνουμε καθώς δεν μπορεί να κόψει γωνίες ή καμπύλες πάρα μόνο ευθείες.

Επιπρόσθετα, μπορεί να ντυθεί και να ξεντυθεί μόνος του αν και δυσκολεύεται στα κουμπιά και τα φερμουάρ. Στο 2<sup>ο</sup> διάλειμμα έχει πάντα ένα κρουασάν κι ένα νερό ή χυμό τα οποία ανοίγει μόνος του. Τέλος, μπορεί να πάει μόνος του τουαλέτα αλλά και να κάνει μπάνιο-μπορεί δηλαδή να αυτοεξυπηρετηθεί.

Ως προς τη **γλωσσική ανάπτυξη** επίσης παρουσιάζει μεγάλη έλλειψη. Ο προφορικός του λόγος παρουσιάζει απόκλιση τουλάχιστον 8 εξαμήνων από το κανονικό και ο γραπτός του παρουσιάζει απόκλιση 15 εξαμήνων. Παρόλο που ο προφορικός του λόγος είναι λίγο καλύτερος από τον γραπτό το λεξιλόγιο του είναι φτωχό και ιδιαίτερα περιορισμένο.

Όσο αφορά το **βάδισμά του**, περπατά κανονικά με μια ελαφριά κλίση στο κεφάλι προς τα μπρος όταν προχωρά και μπορεί να τρέξει κι όλας.

Το μεσημέρι έρχεται η μητέρα του και τον παίρνει από το σχολείο και πάνε στην Μεσσήνη, στο σπίτι τους. Τρώνε κι έπειτα ο Παναγιώτης μιλάει με τον ξάδερφό του στο τηλέφωνο ή έρχεται σπίτι του. Στην συνέχεια παίζει φάρμα, ένα παιχνίδι στο facebook αφού τον συνδέει η μητέρα του από τον δικό της λογαριασμό. Έπειτα ορισμένες φορές κάνει ασκήσεις με την μητέρα του ή παιχνίδια και κοιμάται νωρίς το βράδυ.

### **Οικογενειακό ιστορικό**

Για την οικογένεια του Παναγιώτη δεν υπάρχουν διαθέσιμες αρκετές πληροφορίες ούτε στο φάκελο με το ιστορικό του παιδιού στο σχολείο (ΕΕΕΕΚ) ούτε στο ΚΕΔΔΥ εκτός από ορισμένες που προανέφερα. Αυτό επειδή το παιδί έχει πρώτη χρονιά στη Μεσσηνία και οι πληροφορίες από Αθήνα δεν έχουν σταλεί ακόμα όλες.

Αυτό που γνωρίζω για την οικογένειά του είναι πως δεν έχει αδέρφια, ούτε γίνεται κάποιος λόγος για τον πατέρα (ίσως να είναι και διαζευγμένοι οι γονείς του) και η μητέρα είναι αυτή η οποία έχει αναλάβει αποκλειστικά τον Παναγιώτη η οποία μάλιστα δεν είναι ελληνικής καταγωγής κρίνοντας από το όνομά της (LumtyriHysa). Παράλληλα και με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία υπάρχει οικονομική άνεση της μητέρας (ίσως να βοηθά και ο πατέρας σε αυτό). Αυτό το βλέπω κι εγώ από τον Παναγιώτη ο οποίος έρχεται πάντα με καθαρά και καινούργια ρούχα, πάντα κολατσιό και καινούργια τετράδια και μολύβια.

## Σχολικό ιστορικό

Ο Παναγιώτης είναι ενταγμένος στο σχολικό πρόγραμμα του ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας και δεν δημιουργεί προβλήματα σε καθηγητές ή συμμαθητές του. Είναι ήρεμο και χαμηλών τόνων παιδί. Τα προηγούμενα έτη βρισκόταν στην Καισαριανή όπου έμενε με την μητέρα του. Στην ηλικία των πέντε ετών πήγε στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Καισαριανής στο οποίο και έμεινε για τρία έτη. Στη συνέχεια και σε ηλικία 8 ετών μετέβη στο Ειδικό Γυμνάσιο Καισαριανής για επτά χρόνια.

Σε **εκπαιδευτικό επίπεδο**, δεν παρουσιάζει σημαντική απόδοση και η προσοχή του διασπάται συνεχώς. Όμως προσπαθεί και κατά την διάρκεια αυτών των μηνών που των παρατηρούσα σημείωσε πρόοδο. Σε ομαδικές εργασίες τα καταφέρνει πιο καλά αφού έχει πρόθεση συνεργασίας και επίσης ξέρει ότι δεν θα πέσει όλο το βάρος μόνο πάνω του οπότε ίσως αυτό τον ηρεμεί και συμμετέχει με πιο ευχαρίστηση σε ομαδικές. Όπως και να' χει όμως χρειάζεται κινητοποίηση διότι όπως αναφέρθηκε δεν παίρνει πρωτοβουλία από μόνος του για την περάτωση μιας εργασίας. Μου δίνει να καταλάβω ότι θέλει διαρκώς ένα κίνητρο ώστε να συμμετέχει στο μάθημα, ή κάτι που να μπορεί να το πιάσει και να το επεξεργαστεί. Θέλει υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους μαθήματος και τις δικές του φυσικά. Αλήθεια όμως αποτελεί και το γεγονός ότι παρουσιάζει μια αργοπορία όσο αφορά την κατανόηση της οποιασδήποτε άσκησης ή ιστορίας. Ο Παναγιώτης θέλει να ξεκινάς το μάθημα που πρέπει να διδαχθεί με γρήγορους ρυθμούς και με έναν ιδιαίτερο τρόπο ώστε προς το τέλος της διδακτικής ώρας, όταν κουραστεί να σταματήσετε και να έχει καταλάβει κάτι και ο ίδιος αλλά και να του έχει φανεί το μάθημα σαν παιχνίδι προκειμένου να μην αγχώνεται κι όλας.

Στο **γνωστικό επίπεδο**, δεν βρίσκεται ούτε στο στάδιο του συλλαβισμού ακόμα και στην αρχή μάλιστα μπερδευε ακόμα και τα γράμματα, έδειχνε να μην τα ξέρει καν. Σε αυτό επίσης σημείωσε πρόοδο στο διάστημα αυτών των πέντε μηνών με την βοήθεια του κυρίου της γλώσσας αλλά και με την δική μου μέσω της ζωγραφικής. Ζωγραφίζαμε ένα ζωάκι που ήξερα ότι του άρεσε και στην συνέχεια μαθαίναμε το γράμμα από το οποίο αρχίζει με την σειρά π.χ. πρώτα ζωγραφιά με **αετό**, μετά ζωγραφιά με **βάτραχο**, μετά **γάτα** κ.ο.κ. το ίδιο κάναμε και με κάρτες.

Τα γράμματα δυσκολεύεται και να τα γράψει ακόμα και με τελείες αφού άλλες φορές είναι σταθερό το χέρι του και άλλες όχι.

Γνωρίζει όλα τα χρώματα και τους αριθμούς μέχρι το είκοσι αν κι εκεί μπερδεύεται λίγο. Αριθμητικές πράξεις δεν κάνει μόνο με ξυλάκια κι αυτό με δυσκολία. Στα προβλήματα που γίνονται μέσα στην τάξη την ώρα των μαθηματικών συμμετέχει κι αυτό γιατί η κυρία τους, τους δίνει πάντα κάτι να κρατούν και να το υπολογίζουν με βάση αυτό.

Τέλος, πρέπει να υπογραμμιστεί η αδυναμία του Παναγιώτη στο να μείνει συγκεντρωμένος για πολλή ώρα και η έλλειψη μακροπρόθεσμης μνήμης του αιτία στην οποία οφείλονται πολλά. Η βραχυπρόθεσμη μνήμη του συγκριτικά είναι καλύτερη αλλά όχι τόσο όσο στον βαθμό που πρέπει όπως και να' χει ο Παναγιώτης χρειάζεται διαρκώς επαναλήψεις σε ότι θέλουμε να εστιάσουμε συστηματικές επαναλήψεις, ξανά και ξανά προκειμένου να είμαστε σίγουροι ότι το έμαθε.

### 2.3 ΔΙΑΓΝΩΣΗ

**Θεωρητικό υπόβαθρο :** Σε κάθε περίπτωση εμφάνισης ενός προβλήματος που σχετίζεται με κάποια μορφή απόκλισης και πριν από οποιαδήποτε συμβουλή ή λήψη μέτρων αντιμετώπισής της προηγείται μια ακριβής και λεπτομερής περιγραφή της πραγματικής εικόνας της κατάστασης που έχει διαμορφωθεί. Αναλύεται λεπτομερώς το πρόβλημα με βάση τις ατομικές, κοινωνικές και οικολογικές του παραμέτρους και την αιτιολογία τους, συγκρίνονται μεταξύ τους οι διάφορες τεχνικές αποκατάστασης, οργανώνονται τα προβλεπόμενα μέτρα αντιμετώπισης και ελέγχεται θεωρητικά η αποτελεσματικότητα της επιτυχίας βάσει γενικών ή περιστασιακών κριτηρίων. Σε αυτές τις διαδικασίες είναι κεντρικός και αποφασιστικός ο ρόλος της διάγνωσης και της πρόγνωσης. Έτσι, όταν ο γιατρός, ο ψυχολόγος, ο παιδαγωγός ή ο σύμβουλος έχει να αντιμετωπίσει ένα σοβαρό πρακτικής φύσης πρόβλημα, τότε οι ενέργειές του κατευθύνονται και προσανατολίζονται με βάση κάποιο ή κάποια ορθολογικά μοντέλα αποκατάστασης.

Η ανίχνευση της σχέσης παρούσας κατάστασης και αιτιών, η συγκέντρωση κάθε σχετικού στοιχείου, η εκτίμηση των συνεπειών και η αναζήτηση των μέσων αντιμετώπισης συνιστούν την διάγνωση. Αν αυτό έχει επιτευχθεί και ο γιατρός ή ο ψυχολόγος κ.α. έχει προσδιορίσει τις παραμέτρους –τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς, έχει εκτιμήσει το μέγεθος και τις συνέπειες της απόκλισης, τις ικανότητες και τις δυνατότητες για παραπέρα εξέλιξη, τότε αναζητεί τα αντίστοιχα μέτρα και τους ειδικούς φορείς αποκατάστασης (γονείς, ειδικά κέντρα, νοσηλευτικά ιδρύματα κ.α.), ή αναλαμβάνει ο ίδιος την εφαρμογή των μέτρων αποκατάστασης

(ιατρική, παιδαγωγική, ψυχολογική κ.α.). Μια θεμελιωμένη ορθολογικά ιατρική, παιδαγωγική, ψυχολογική ή συμβουλευτική αντιμετώπιση ενός προβλήματος προκύπτει και συνδέεται πάντα με τη διάγνωση.

Ο όρος «διάγνωση», με βάση την ιατρική ορολογία, σημαίνει αρχικά την έκφραση γνώμης που αναφέρεται στα αίτια ασθένειας, αποκλίνουσας συμπεριφοράς ή διαταραχής. Η διάγνωση στην Ψυχολογία και την Παιδαγωγική δεν αναφέρεται μόνο σε προβληματικές-αποκλίνουσες αντιδράσεις και συμπεριφορές, αλλά σε όλο το εύρος αλλαγών της ατομικής συμπεριφοράς και της προσωπικότητας γενικότερα. Στην πράξη, διάγνωση σημαίνει σύλληψη και κατανόηση των αιτιών μιας απόκλισης ή φαινομένου, ερμηνεία τους, σύμφωνα με ορισμένους νόμους και κανόνες, και αξιολόγησή τους αναφορικά με την πορεία εξέλιξης και τις συνέπειές τους σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Τέλος, σκοπός μιας διάγνωσης είναι η διαλεύκανση των παραμέτρων που δημιουργούν μια συμπεριφορά.(Κυπριωτάκης, Α. 2001)  
Ειδικότερα και με βάση την συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης :

Ειδική Εκπαιδευτική Ανάγκη : Νοητική Ανεπάρκεια και ψυχοκινητική καθυστέρηση (σύνδρομο Down).

Απουσία προβλημάτων : ακοής, όρασης, υγείας, αναπηρίας, αυτισμού κι άλλων διαταραχών, δυσλεξίας.

Δυσκολία στην επικοινωνία που οφείλεται στην βαριά νοητική καθυστέρηση καθώς ο δείκτης νοημοσύνης είναι κάτω του 30.

Η διάγνωση πραγματοποιήθηκε με το WISCIII και δεν ανταποκρίθηκε στα ψυχομετρικά εργαλεία

Διαγνωστικός φορέας : ΚΕΔΔΥ Καλαμάτας

Έτος διάγνωσης : 2010- 2011

## **2.4 Δυνατά- Αδύνατα στοιχεία του Παναγιώτη**

Τα δυνατά στοιχεία είναι :

1. Συνεργάσιμος
2. Συναισθηματικός
3. Τρυφερός
4. Ήρεμος(δεν προκαλεί ποτέ προβλήματα)
5. Πονηρός

Τα αδύνατα στοιχεία είναι :

1. Κυκλοθυμικός
2. Πεισματάρης
3. Επίμονος
4. Αδύναμος επικοινωνιακά
5. Συναισθηματικά ανώριμος

## 2.5 Εργαλεία Έρευνας

Χρήση ποσοτικών μεθόδων. Στον τομέα της έρευνας στην ειδική αγωγή κυριαρχούσαν παραδοσιακά οι ποσοτικές μέθοδοι λόγω της ανάγκης αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Συγκεκριμένα, δημιουργία **κοινωνικών ιστοριών** και **πειράματος** που δείχνουν την απόδοση του μαθητή, καθώς επίσης και οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ).

Χρήση ποιοτικών μεθόδων. Την δεκαετία του 1980 πολλοί ερευνητές άρχισαν να αμφισβητούν τις παραδοσιακά κυρίαρχες ποσοτικές μεθόδους επισημαίνοντας τις αδυναμίες τους. Το 1993 οι Vulliamy και Webb διατηρούσαν επιφυλάξεις για το κατά πόσο έρευνες με μεγάλα δείγματα ή πειραματικές έρευνες αντιπροσώπευαν ικανοποιητικά τη διδασκαλία και τη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε γενικά και ειδικά σχολεία. Έτσι ξεκίνησαν κάποιες ποιοτικές έρευνες μικρής κλίμακας, όπως **μελέτες περίπτωσης**, που μελετάμε κι εδώ. Επιπροσθέτως, στην ειδική αγωγή κάποιες μαθησιακές δυσκολίες, σύνδρομα και αναπηρίες είναι είτε σπάνια είτε συναντώνται σε μικρούς αριθμούς στα σχολεία. Κατά συνέπεια, τα σχετικά δείγματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια έρευνα είναι περιορισμένα ή πολύ μικρά. Τα συμμετέχοντα παιδιά είναι όλα ξεχωριστά και μόνο ποιοτικά ερευνητικά μοντέλα μπορούν να λάβουν υπόψη την μοναδικότητά τους. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006)

## 2.6 Μεθοδολογία Παρατήρησης- θεωρητική τεκμηρίωση με έμφαση στη συμμετοχική παρατήρηση

### Θεωρητικό υπόβαθρο

Η παρατήρηση γενικά, αναφέρεται στην ικανότητά μας να συλλέγουμε πληροφορίες μέσω των αισθήσεών μας (ακοή, όραση, οσμή). Οι περιορισμοί ωστόσο της παρατήρησης είναι ότι μπορεί να καταγράψει μόνο συμπεριφορές και όχι στάσεις ή πεποιθήσεις. Αυτό σημαίνει ότι μπορούμε να προβούμε σε κάποια συμπεράσματα

κατά την διαδικασία της παρατήρησης, για μια συγκεκριμένη συμπεριφορά αλλά δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι για την ορθότητά τους. Παράλληλα, η παρατήρηση χρησιμοποιείται και για την αξιολόγηση συμπεριφορών, καταστάσεων, σωματικών χαρακτηριστικών και μόνιμων παραγόντων της συμπεριφοράς. Επίσης, ως ερευνητική μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως συμπληρωματική άλλων ερευνητικών μεθόδων όπως στις συνεντεύξεις ή στα ερωτηματολόγια.

Η διαφορά έγκειται ότι στην παρατήρηση δεν μεσολαβεί ουσιαστικά κάποιο σημαντικό χρονικό διάστημα ανάμεσα στο χρόνο εμφάνισης και καταγραφής μιας συμπεριφοράς. Την συμπεριφορά που μας ενδιαφέρει μπορούμε να την καταγράψουμε είτε οι ίδιοι είτε κάποια συσκευή όπως για παράδειγμα ένα βίντεο. Αυτό καθιστά τις παρατηρήσεις πιο άμεσες από τις συνεντεύξεις ή τα ερωτηματολόγια διότι δεν απαιτείται από τον συμμετέχοντα να ανακαλέσει ή να αναπαραστήσει λεκτικά μια κατάσταση ή μια συμπεριφορά κάτι που μπορεί βέβαια να συμβάλλει με την σειρά του στην δημιουργία μιας διαστρέβλωσης ή μιας παρερμηνείας. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιούμε την ερευνητική αυτή μέθοδο ώστε να προσεγγίσουμε και να αξιολογήσουμε πληθυσμούς που δεν μπορούν να εκφραστούν λεκτικά όπως τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή άλλες ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Τέλος, η παρατήρηση μας δίνει την δυνατότητα πρόσβασης σε μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που δεν είναι συνειδητές και ως εκ τούτου δεν μπορούν να αναφερθούν με ακρίβεια. Για παράδειγμα, τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί με πρόβλημα ακοής αλληλοεπιδρά με τους συνομηλίκους του σε ένα γενικό σχολείο. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006)

Οι περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας, στις οποίες εστιάζεται η μεθοδολογία της παρατήρησης είναι ο προφορικός λόγος, η ψυχοκινητικότητα, οι νοητικές ικανότητες και η συναισθηματική οργάνωση. Ο προφορικός λόγος περιλαμβάνει την ακρόαση και αποκωδικοποίηση ακουστικών πληροφοριών, την συμμετοχή στο διάλογο και την έκφραση με σαφήνεια. Η ψυχοκινητικότητα αποτελείται από δεξιότητες λεπτής και αδρής κίνησης, προσανατολισμό στον χώρο και τον χρόνο και την πλευρίωση. Οι νοητικές ικανότητες περιλαμβάνουν τις δεξιότητες οπτικής μνήμης, ακουστικής μνήμης, λειτουργικής μνήμης, συγκέντρωση προσοχής, λογικομαθηματικής σκέψης και συλλογισμών. Τέλος, η συναισθηματική οργάνωση περιλαμβάνει τις δεξιότητες του αυτοσυναισθήματος, του ενδιαφέροντος για μάθηση και της συνεργασίας με τους άλλους (Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας Δρ. Μ. Δροσινού Κορέα, 2009).

Οι παρατηρήσεις των δασκάλων μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την παραπομπή ενός παιδιού σε έναν φορέα που είναι αρμόδιος για την επίσημη αξιολόγησή του και για την διάγνωση τυχόν προβλημάτων ή δυσκολιών. Η διαφορά που υπάρχει ωστόσο ανάμεσα στην παρατήρηση που κάνει ένας δάσκαλος και στην παρατήρηση που κάνουμε εμείς ως ερευνητές είναι ότι εμείς έχουμε κάνει κάποια βιβλιογραφική έρευνα, έχουμε εντοπίσει έναν ερευνητικό στόχο και έχουμε διαμορφώσει τις ανάλογες ερευνητικές ερωτήσεις ή υποθέσεις που μας καθοδηγούν στην επιλογή των ατόμων, των συμπεριφορών και των καταστάσεων που θα παρατηρήσουμε και θα καταγράψουμε. Το θεωρητικό υπόβαθρο από το οποίο προερχόμαστε, η κατάρτισή μας και η επαγγελματική μας ιδιότητα (δάσκαλος, κοινωνική λειτουργός ή ψυχολόγος) θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο θα παρατηρήσουμε και θα διεξάγουμε την έρευνά μας. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006)

### **Τύποι της παρατήρησης:**

1. Η φυσική παρατήρηση, ή αλλιώς μη παρεμβατική παρατήρηση είναι η παρατήρηση που πραγματοποιείται σε οποιονδήποτε χώρο παρευρίσκεται το άτομο ή η ομάδα που έχουμε αναλάβει. Σε καμία περίπτωση η νατουραλιστική παρατήρηση δεν πραγματοποιείται σε ένα συγκεκριμένο εργαστηριακό χώρο αλλά πραγματοποιείται στην οικογένεια, στο συμβατικό σχολείο, στο ειδικό σχολείο, στο Κέντρο Ημέρας, στο Κέντρο δημιουργικής απασχόλησης, στο κολυμβητήριο, στην παιδική χαρά, στην εκκλησία και γενικά οπουδήποτε έχει πρόσβαση το παιδί. (Δροσινού, Μ. 2014)

2. Η εργαστηριακή παρατήρηση, που αντίθετα από την φυσική, πραγματοποιείται σε ένα συγκεκριμένο εργαστήριο κι όχι στο φυσικό περιβάλλον. Ωστόσο, όπως είναι φυσικό, η συγκεκριμένη μέθοδος ενέχει κάποιους περιορισμούς. Οι συμμετέχοντες δεν συμπεριφέρονται φυσικά σε ένα τεχνητό περιβάλλον, παρ' όλα αυτά πρέπει να έχουμε υπ' όψιν μας ότι η συμπεριφορά που εκδηλώνει κάποιος σε ένα εργαστήριο ανήκει στο ρεπερτόριο των συμπεριφορών του. Ακόμα, μπορούμε να παρατηρήσουμε μόνο μία συσχέτιση ανάμεσα σε δύο μεταβλητές κι όχι μία σχέση αιτίας – αιτιατού. Σε πολλές περιπτώσεις οι συμμετέχοντες δυσκολεύονται να μετακινηθούν για να πάνε στο εργαστήριο (λόγω σωματικών ή κινητικών ιδιοτεροτήτων) και η αλλαγή του περιβάλλοντος μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την συμπεριφορά τους. Όπως



για παράδειγμα ένα παιδί με αυτισμό για το οποίο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται και η αλλαγή αυτού το διαταράσσει ιδιαίτερα.

Εξίσου σημαντική είναι και η διάκριση της ποσοτικής ή συστηματικής παρατήρησης από την ποιοτική ή μη συστηματική παρατήρηση η οποία απαρτίζεται από την εθνογραφία και την συμμετοχική παρατήρηση. Έτσι έχουμε :

3. Ποσοτική παρατήρηση : Η ποσοτική παρατήρηση συμβάλλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη θεωριών και πρακτικών αναφορικά με την τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και έχει την τάση να υπεραπλουστεύει το νόημα και την ερμηνεία της συμπεριφοράς. Τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουμε σε μία ποσοτική παρατήρηση είναι : α) επιλογή του θέματος, β) διεξαγωγή μιας απλής διερευνητικής παρατήρησης, γ) συγκεκριμενοποίηση των ερωτήσεων που θα απαντηθούν, δ) σχεδιασμός των εργαλείων μέτρησης, ε) εκπαίδευση των παρατηρητών, στ) πιλοτική έρευνα, ζ) αναθεώρηση διαδικασίας και μεθόδων μέτρησης, η) ανάπτυξη ενός σχεδίου δειγματοληψίας για την συλλογή δεδομένων, θ) συλλογή δεδομένων, ι) ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων και κ) γράψιμο της αναφοράς ή του άρθρου. Επειδή στην ποσοτική παρατήρηση εμείς είμαστε ουσιαστικά τα όργανα καταγραφής της συμπεριφοράς θα πρέπει να προσέχουμε μη λεκτικά δεικτικά σημεία που υπάρχουν στο περιβάλλον, να αναρωτιόμαστε τι δεν βλέπουμε όταν παρατηρούμε και να κρατάμε σημειώσεις χωρίς να παρεμβαίνουμε στην διαδικασία της παρατήρησης. Αυτές οι διαδικασίες εξασφαλίζουν την αξιοπιστία των όσων καταγράφουμε και μας βοηθούν να ξεπεράσουμε τυχόν προβλήματα όπως : 1) την αντιδραστική επίδραση του ατόμου αφού οι άνθρωποι κατά την συστηματική διαδικασία αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση του εαυτού τους και έτσι δεν συμπεριφέρονται φυσιολογικά καθώς επίσης επιχειρούν να ικανοποιήσουν τον παρατηρητή και να προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους στα δικά του «θέλω» 2) λάθη που κάνει ο παρατηρητής όπως ορισμένες κατηγορίες που χρησιμοποιεί δεν είναι ξεκάθαρες και αξιόπιστες, ή μπορεί να μεροληπτεί, να κάνει αλλαγές στην διαδικασία της παρατήρησης κατά τη διεξαγωγή της μελέτης ή να μην γίνεται έλεγχος της αξιοπιστίας στην αρχή της μελέτης με αποτέλεσμα να προκύψουν στην πορεία πολλά προβλήματα και ενδεχομένως, λανθασμένα συμπεράσματα:

3) τέλος, μπορεί να υπάρξουν μεροληψίες δειγματοληψίας. Οι άνθρωποι δηλαδή που επιλέγουμε να παρατηρήσουμε να μην αντιπροσωπεύουν την ομάδα που μελετάμε στο σύνολό της κι έτσι τα ευρήματα να μην μπορούν να γενικευτούν ή ο χρόνος την

παρατήρησης να μην επαρκεί ή μπορεί να υπάρξουν πηγές μεροληψίας όπως ο καιρός, η ημέρα της παρατήρησης, η τοποθεσία κ.τ.λ.,

Πρέπει να επισημανθεί ακόμα, ότι ενίοτε προκύπτουν αρκετά ηθικά διλήμματα από την παρατήρηση ορισμένων ατόμων εφόσον παραβιάζεται μέρος της ιδιωτικής και προσωπικής τους ζωής. Έτσι ανάλογα με την ενημερότητα του συμμετέχοντα προκύπτουν τέσσερα διαφορετικά σενάρια

1<sup>ο</sup> το άτομο γνωρίζει ότι συμμετέχει στην έρευνα κάτι το οποίο θεωρείται σωστό από ηθικής πλευράς αλλά μπορείς από την άλλη να προκαλέσει μεροληψίες και αντιδραστικότητα

2<sup>ο</sup> το άτομο να είναι ενήμερο για την παρουσία και το ρόλο του παρατηρητή, ο οποίος μπορεί να εξαντλήσει όλο τον χρόνο αποκωδικοποιώντας την συμπεριφορά που τον ενδιαφέρει χωρίς να βιάζεται ή να πιέζεται, με μεγάλη πιθανότητα όμως τα παιδιά να αντιδρούν στην παρουσία του

3<sup>ο</sup> το άτομο να μην γνωρίζει ότι συμμετέχει στην έρευνα κι έτσι ο παρατηρητής να αντλήσει πιο εύκολα τις πληροφορίες που επιθυμεί προκύπτοντας παράλληλα ηθικά διλήμματα ως προς την χρήση αυτών και

4<sup>ο</sup> το άτομο να μην είναι ενήμερο για την παρουσία και τον ρόλο του παρατηρητή γεγονός το οποίο περιορίζει τα προβλήματα αντιδραστικότητας προβάλλοντας όμως και πάλι διάφορα ηθικά διλήμματα.

**4. Ποιοτική παρατήρηση :** Η ποιοτική παρατήρηση είναι κατά βάση περιγραφική. Ο παρατηρητής ξεκινάει χωρίς προκαθορισμένες ιδέες για το τι θα παρατηρήσει και περιγράφει τη συμπεριφορά που φαίνεται να είναι σημαντική. Συχνά η ποιοτική παρατήρηση προηγείται της ποσοτικής παρατήρησης. Για παράδειγμα, ένας παρατηρητής μπορεί να παρακολουθήσει παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε συγκεκριμένες συνθήκες για να αποκτήσει μια γενική αίσθηση των γεγονότων που τον ενδιαφέρουν. Στη συνέχεια μπορεί να αποφασίσει να μετρήσει συγκεκριμένες συμπεριφορές που πιστεύει ότι έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αυτή η μορφή ποιοτικής παρατήρησης ονομάζεται ορισμένες φορές μη συστηματική παρατήρηση ή παρακολούθηση. Ο πιο συνήθης τρόπος διεξαγωγής μη συστηματικών παρατηρήσεων είναι η καταγραφή αφηγητικών αρχείων (περιγραφές ή ημερομηνίες των συμπεριφορών που μοιάζουν να είναι σημαντικές για τον παρατηρητή). Τα συγκεκριμένα αρχεία πρέπει να συμπεριλαμβάνουν συνήθως, τουλάχιστον μία πλήρη περιγραφή της συμπεριφοράς και του πλαισίου όπου λαμβάνει χώρα η συμπεριφορά. Οι ποιοτικές προσεγγίσεις τονίζουν την αναγκαιότητα να περνάει ο παρατηρητής

περισσότερο χρόνο σε κάποιο πλαίσιο, να γνωρίζει τους συμμετέχοντες και να τηρεί λεπτομερή και εμπιστευτικά αρχεία. Τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για την διεξαγωγή ποιοτικής παρατήρησης είναι : 1) η εφεύρεση, που αναφέρεται στην προετοιμασία για την διεξαγωγή μιας μελέτης και στην ανάπτυξη του ερευνητικού σχεδίου. Είναι απαραίτητο να γίνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση που θα μας βοηθήσει να εξοικειωθούμε με την περιοχή που θα μελετήσουμε, 2) η ανακάλυψη, που αναφέρεται στην συλλογή δεδομένων με την χρήση διαφόρων μεθόδων, 3) η ερμηνεία συνεχίζει καθώς ο ερευνητής σκέφτεται τι συμβαίνει και το συζητάει με τους συνεργάτες του, αλλά αποτελεί και μια ξεχωριστή φάση στην οποία αναλύονται όλες οι πληροφορίες – τα δεδομένα που είχαμε αναλύσει στην προηγούμενη φάση και 4) η εξήγηση που αναφέρεται στην διατύπωση των ευρημάτων με τρόπο κατανοητό από το ευρύ κοινό.

Η ποιοτική παρατήρηση χωρίζεται στην εθνογραφία και στη συμμετοχική παρατήρηση. Στην **εθνογραφία** ο παρατηρητής παρακολουθεί απλά τα δρώμενα καθώς η εθνογραφία παραμένει πιστή στο μέρος και το άτομο που εξετάζει, χωρίς να τα διαστρεβλώνει και χωρίς να τα μειώνει σε τεχνητές αφηρημένες κατηγορίες· ο εθνογράφος είναι απλώς και μόνο ο παρατηρητής.

Στην **συμμετοχική παρατήρηση** από την άλλη ο παρατηρητής εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα που τον ενδιαφέρει και συμμετέχει στις δραστηριότητες της. Ο παρατηρητής διαδραματίζει ενεργό και σημαντικό ρόλο στην κατάσταση ή στο πλαίσιο που καταγράφεται η συμπεριφορά, ο οποίος διαφοροποιείται σαφώς από τον ρόλο ενός περαστικού θεατή.

Υπάρχει η αμεταμφίεστη συμμετοχική παρατήρηση όπου τα άτομα που παρατηρούνται γνωρίζουν ότι ο παρατηρητής είναι παρών για να συλλέξει πληροφορίες για την συμπεριφορά τους. Όταν όμως ο ρόλος του παρατηρητή δεν είναι γνωστός στα άτομα που παρατηρούνται μιλάμε για μεταμφιεσμένη συμμετοχική παρατήρηση. Είναι πιθανό στη συγκεκριμένη περίπτωση οι άνθρωποι να συμπεριφέρονται πιο φυσικά και ο παρατηρητής να έχει πρόσβαση σε μία κατάσταση που δεν είναι συνήθως ανοιχτή στην ιδέα της επιστημονικής παρατήρησης όπως για παράδειγμα η κακομεταχείριση παιδιών με ειδικές ανάγκες.(Αβραμίδης & Καλύβα, 2006)

## **2.7 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και Λίστες Ελέγχου ΒασικώνΔεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) σύμφωνα με τη δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ**

2<sup>η</sup> Φάση: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Παναγιώτη με έμφαση την λίστα ελέγχου μαθησιακής ετοιμότητας (ΛΕΒΔ)

Στη Μεθοδολογία Παρατήρησης εντάσσεται η **2<sup>η</sup> φάση** την οποία αποτελεί η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση. Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση είναι απαραίτητη στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών με εξατομικευμένα και εξειδικευμένα διδακτικά προγράμματα. Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση υλοποιείται στο πλαίσιο της συστημικής επιστημονικής προσέγγισης. Εδώ εξετάζεται τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με την διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διαφοροδιάγνωση και τη σχέση με το βαθμό σοβαρότητας της αναπηρίας και των μαθησιακών δυσκολιών. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής καλείται να αναστοχαστεί και να απαντήσει στα παιδαγωγικά ερωτήματα όπως : 1.τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές μόνοι τους, 2.τι μπορούν να κάνουν με μικρή βοήθεια, 3.τι μπορούν να κάνουν με μεγάλη βοήθεια και 4.τι μπορούν να κάνουν με την συστηματική διδακτική παρέμβαση.(Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, Δρ. Μ. Δροσινού Κορέα 2009)

Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση διακρίνεται σε : α) Γενική άτυπη αξιολόγηση η οποία περιλαμβάνει τα δυνατά και αδύναμα στοιχεία του μαθητή, β) Ειδική άτυπη αξιολόγηση που αποτελεί την παιδαγωγική αξιολόγηση με εξειδικευμένους διδακτικούς στόχους που στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι η συναισθηματική οργάνωση και γ) Παιδαγωγική αξιολόγηση εστιασμένη στο αναδυόμενο και λεκτικοποιημένο αίτημα του γονέα(γράφω ακριβώς τα λόγια του γονέα απαντώντας στο ερώτημα : τι θα θέλατε να κάνω εγώ για το παιδί σας είτε γιατί εσείς δεν έχετε χρόνο είτε γιατί δεν ξέρετε, είτε γιατί αδυνατείτε). (Δρ. Μ. Δροσινού Κορέα 2006)

Πιο αναλυτικά :

### **ΛΙΣΤΕΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ – Λ.Ε.Β.Δ**

**Όνομα μαθητή :** Παναγιώτης

**Φύλο :** Άρρεν

**Ημερομηνία Γέννησης :** 5/5/2000

**Σχολείο :** ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας

**Εξεταστής :** Χανιά Ευφροσύνη

**Ημερομηνίες :** 8/12/2014, 18/2/2015, 20/3/2015

**Τάξη:** Γ' Γυμνασίου

**Εξάμηνο :** Α'

ΛΕΒΔ– Επίπεδα Μαθησιακής Ετοιμότητας – Παρατηρήσεις

Παραθέτονται τα διαγράμματα τα οποία ακολουθούν. Όπως υπολογίζεται από τα συνολικά αθροίσματα των τεσσάρων αναπτυξιακών περιοχών σε τρία τακτικά χρονικά διαστήματα (8-12-2014, 18-02-2015 & 20-03-2015), η μαθησιακή ετοιμότητα του Παναγιώτη κυμαίνεται ως εξής:

**ΛΕΒΔ– Επίπεδα Μαθησιακής Ετοιμότητας(Βλ. Παράρτημα Πίνακας 1)**

**Αρχική Παρατήρηση, Για την ημερομηνία 8/12/2014 :**

Στον προφορικό λόγο και συγκεκριμένα στη ακρόαση το παιδί παρουσιάζει απόκλιση 7 εξαμήνων, στην συμμετοχή στο διάλογο 10 εξαμήνων και στη έκφραση με σαφήνεια 8 εξαμήνων.

Στην ψυχοκινητικότητα, στην λεπτή και αδρή κινητικότητα παρουσιάζει απόκλιση 12 εξαμήνων, στον προσανατολισμό αλλά και στον ρυθμό και χρόνο παρουσιάζει απόκλιση των 10 εξαμήνων και στην πλευρίωση είναι μόλις ένα εξάμηνο.

Στις νοητικές ικανότητες και ειδικότερα στην οπτική και ακουστική μνήμη παρουσιάζει απόκλιση 6 εξαμήνων, στην εργαζόμενη μνήμη υπάρχει απόκλιση 7 εξαμήνων , στην συγκέντρωση προσοχής και στη λογικομαθηματική σκέψη η απόκλιση είναι 10 εξάμηνα και τέλος στο συλλογισμό υπάρχει απόκλιση 8 εξαμήνων.

Συναισθηματική οργάνωση : στο αυτοσυναίσθημα και ενδιαφέρον για μάθημα παρουσιάζει απόκλιση 11 εξαμήνων και στην συνεργασία με τους άλλους απόκλιση 7 εξαμήνων.

**Ενδιάμεση Παρατήρηση, Για την ημερομηνία 18/02/2015 :**

Στον προφορικό λόγο και συγκεκριμένα στη ακρόαση το παιδί παρουσιάζει απόκλιση 6 εξαμήνων, στην συμμετοχή στο διάλογο 9 εξαμήνων και στη έκφραση με σαφήνεια 7 εξαμήνων.

Στην ψυχοκινητικότητα, στην λεπτή και αδρή κινητικότητα παρουσιάζει απόκλιση 11 εξαμήνων, στον προσανατολισμό αλλά και στον ρυθμό και χρόνο παρουσιάζει απόκλιση των 9 εξαμήνων και στην πλευρίωση είναι μόλις ένα εξάμηνο.

Στις νοητικές ικανότητες και ειδικότερα στην οπτική και ακουστική μνήμη παρουσιάζει απόκλιση 5 εξαμήνων, στην εργαζόμενη μνήμη υπάρχει απόκλιση 6 εξαμήνων, στην συγκέντρωση προσοχής και στη λογικομαθηματική σκέψη η απόκλιση είναι 9 εξάμηνα και τέλος στο συλλογισμό υπάρχει απόκλιση 8 εξαμήνων.

Συναισθηματική οργάνωση: στο αυτοσυναίσθημα παρουσιάζει απόκλιση 11 εξαμήνων, στο ενδιαφέρον για το μάθημα απόκλιση 10 εξαμήνων και στην συνεργασία με τους άλλους απόκλιση 5 εξαμήνων.

#### **Τελική Παρατήρηση, Για την ημερομηνία 20/03/2015 :**

Στον προφορικό λόγο και συγκεκριμένα στη ακρόαση το παιδί παρουσιάζει απόκλιση 5 εξαμήνων, στην συμμετοχή στο διάλογο 10 εξαμήνων και στη έκφραση με σαφήνεια 7 εξαμήνων.

Στην ψυχοκινητικότητα, στην λεπτή και αδρή κινητικότητα παρουσιάζει απόκλιση 10 εξαμήνων, στον προσανατολισμό αλλά και στον ρυθμό και χρόνο παρουσιάζει απόκλιση των 8 εξαμήνων και στην πλευρίωση είναι μόλις ένα εξάμηνο.

Στις νοητικές ικανότητες και ειδικότερα στην οπτική και ακουστική μνήμη παρουσιάζει απόκλιση 4 εξαμήνων, στην εργαζόμενη μνήμη υπάρχει απόκλιση 5 εξαμήνων, στην συγκέντρωση προσοχής 8 εξαμήνων, στη λογικομαθηματική σκέψη η απόκλιση είναι 9 εξάμηνα και τέλος στο συλλογισμό υπάρχει απόκλιση 8 εξαμήνων.

Συναισθηματική οργάνωση: στο αυτοσυναίσθημα παρουσιάζει απόκλιση 10 εξαμήνων, στο ενδιαφέρον για το μάθημα απόκλιση 9 εξαμήνων και στην συνεργασία με τους άλλους η απόκλιση είναι μόλις 2 εξάμηνα.

#### **ΠΑΠΕΑ-Συνοπτικός Πίνακας αποκλίσεων- Παρατηρήσεις(Βλ. Παράρτημα Πίνακας 2)**

#### **Αρχική Παρατήρηση, Ημερομηνία : 8/12/2014**

Μαθησιακή ετοιμότητα : Στον προφορικό λόγο ο μαθητής παρουσιάζει απόκλιση 11 εξαμήνων ενώ στην ψυχοκινητικότητα και την συναισθηματική οργάνωση παρουσιάζει την σημαντική απόκλιση των 13 εξαμήνων. Τέλος, στη νοητική ικανότητα η διαφορά από την γραμμή βάσης είναι 14 εξάμηνα.

Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες : Στην ανάγνωση και την γραφή παρουσιάζει την απόκλιση των 15 εξαμήνων, στην κατανόηση 14 εξαμήνων και στα μαθηματικά αποκλίνει κατά 10 εξάμηνα.

Κοινωνικές δεξιότητες : Όσο αφορά την αυτονομία στο περιβάλλον ο Παναγιώτης παρουσιάζει την απόκλιση των 11 εξαμήνων, στην κοινωνική συμπεριφορά βρίσκεται 13 εξάμηνα κάτω από την γραμμή βάσης και στην προσαρμογή στο περιβάλλον 6.

Δημιουργικές δραστηριότητες : Στον ελεύθερο χρόνο η απόκλιση αγγίζει τα 12 εξάμηνα και στις τέχνες τα 13 εξάμηνα.

Προεπαγγελματική ετοιμότητα : Στην προεπαγγελματική δεξιότητα η απόκλιση είναι 11 εξάμηνα και στον επαγγελματικό προσανατολισμό 13 εξάμηνα κάτω.

### **Ενδιάμεση Παρατήρηση, Ημερομηνία : 18/02/2015**

Μαθησιακή ετοιμότητα : Στον προφορικό λόγο ο μαθητής παρουσιάζει σημαντική πρόοδο με την απόκλιση να μειώνεται στα 7 εξάμηνα ενώ στην ψυχοκινητικότητα και την συναισθηματική οργάνωση μένει στάσιμος στην απόκλιση των 13 εξαμήνων. Τέλος, στη νοητική ικανότητα παρουσιάζει επίσης μια μικρή βελτίωση με διαφορά 12 εξαμήνων.

Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες : Στην ανάγνωση παρουσίαση βελτίωση με την απόκλιση να πέφτει στα 14 εξάμηνα από την γραμμή βάσης ενώ στην γραφή και στην κατανόηση επίσης βελτιώθηκε στα 13 εξάμηνα. Στα μαθηματικά έμεινε στάσιμος με την διαφορά 10 εξαμήνων.

Κοινωνικές δεξιότητες : Όσο αφορά την αυτονομία στο περιβάλλον ο Παναγιώτης παρουσιάζει στασιμότητα στα 11 εξάμηνα, στην κοινωνική συμπεριφορά βρίσκεται 12 εξάμηνα κάτω από την γραμμή βάσης και στην προσαρμογή στο περιβάλλον 6.

Δημιουργικές δραστηριότητες : Στον ελεύθερο χρόνο η απόκλιση αγγίζει τα 12 εξάμηνα και στις τέχνες τα 14 εξάμηνα.

Προεπαγγελματική ετοιμότητα : Στην προεπαγγελματική παρουσίασε και πάλι απόκλιση 11 εξαμήνων και στον επαγγελματικό προσανατολισμό βρίσκεται 13 εξάμηνα κάτω.

### **Τελική Παρατήρηση, Ημερομηνία : 20/03/2015**

Μαθησιακή ετοιμότητα : Στον προφορικό λόγο ο μαθητής παρουσιάζει επιπλέον πρόοδο με την απόκλιση να μειώνεται κι άλλο στα 6 εξάμηνα το ίδιο και στην

ψυχοκινητικότητα και την συναισθηματική οργάνωση που παρουσίασε μία βελτίωση με την απόκλιση να πέφτει στα 12 εξάμηνα. Τέλος, στη νοητική ικανότητα παρουσιάζει επίσης μια μικρή βελτίωση με διαφορά 11 εξαμήνων.

Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες : Στην ανάγνωση παρουσίασε βελτίωση με την απόκλιση να πέφτει στα 13 εξάμηνα από την γραμμή βάσης ενώ στην γραφή και στην κατανόηση επίσης βελτιώθηκε στα 12 εξάμηνα. Στα μαθηματικά έμεινε στάσιμος με την διαφορά 10 εξαμήνων.

Κοινωνικές δεξιότητες : Όσο αφορά την αυτονομία στο περιβάλλον ο Παναγιώτης παρουσιάζει απόκλιση 10 εξαμήνων, στην κοινωνική συμπεριφορά βρίσκεται 11 εξάμηνα κάτω από την γραμμή βάσης και στην προσαρμογή στο περιβάλλον 5.

Δημιουργικές δραστηριότητες : Στον ελεύθερο χρόνο η απόκλιση αγγίζει τα 12 εξάμηνα και στις τέχνες τα 13 εξάμηνα.

Προεπαγγελματική ετοιμότητα : Στην προεπαγγελματική παρουσίασε και πάλι απόκλιση 11 εξαμήνων και στον επαγγελματικό προσανατολισμό βρίσκεται 12 εξάμηνα κάτω.

### **Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες(Βλ. Παράρτημα Πίνακας 3) Αρχική Παρατήρηση, Ημερομηνία : 8/12/2014**

Δεξιότητες γλώσσας : Στην ανάγνωση και την γραφή ο Παναγιώτης παρουσιάζει την σημαντική απόκλιση των 15 εξαμήνων από το κανονικό εξάμηνο φοίτησης, στην κατανόηση παρουσιάζει επίσης σημαντική απόκλιση των 16 εξαμήνων και στην παραγωγή υπάρχει απόκλιση 10 εξαμήνων.

Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας : Στον προφορικό λόγο αποκλίνει κατά 11 εξάμηνα από το κανονικό, ενώ στην ψυχοκινητικότητα και την συναισθηματική οργάνωση κατά 13 εξάμηνα. Τέλος, στις νοητικές ικανότητες αποκλίνει κατά 14 εξάμηνα.

Δεξιότητες Μαθηματικών : Στις πράξεις και στην επίλυση προβλημάτων παρουσιάζει απόκλιση 14 εξαμήνων ενώ στους αριθμούς 10 εξαμήνων.

Δεξιότητες συμπεριφοράς : Όσο αφορά την συνεργασία παρουσιάζει απόκλιση των 7 εξαμήνων και η αρνητική ή επιθετική συμπεριφορά παρουσιάζει την διαφορά του 1<sup>ος</sup> εξαμήνου αφού εκλείπει το ίδιο και η παραβατική.

### **Ενδιάμεση Παρατήρηση, Ημερομηνία : 18/02/2015**



Δεξιότητες γλώσσας : Στην κατανόηση και την γραφή ο Παναγιώτης παρουσιάζει την απόκλιση των 13 εξαμήνων από το κανονικό εξάμηνο φοίτησης, στην ανάγνωση παρουσιάζει απόκλιση 14 εξαμήνων και στην παραγωγή υπάρχει απόκλιση 9 εξαμήνων.

Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας : Στον προφορικό λόγο αποκλίνει κατά 7 εξάμηνα από το κανονικό, ενώ στην ψυχοκινητικότητα και στις νοητικές ικανότητες κατά 12 εξάμηνα. Τέλος, στη συναισθηματική οργάνωση αποκλίνει κατά 13 εξάμηνα.

Δεξιότητες Μαθηματικών : Στις πράξεις και στην επίλυση προβλημάτων παρουσιάζει απόκλιση 12 εξαμήνων ενώ στους αριθμούς 10 εξαμήνων.

Δεξιότητες συμπεριφοράς : Όσο αφορά την συνεργασία παρουσιάζει απόκλιση των 7 εξαμήνων και η αρνητική ή επιθετική συμπεριφορά παρουσιάζει την διαφορά του 1<sup>ος</sup> μόνο εξαμήνου και πάλι, το ίδιο και η παραβατική.

#### **Τελική Παρατήρηση, Ημερομηνία : 20/03/2015**

Δεξιότητες γλώσσας : Στην κατανόηση και την γραφή παρουσιάζει την απόκλιση των 12 εξαμήνων από το κανονικό εξάμηνο φοίτησης, στην ανάγνωση παρουσιάζει απόκλιση 13 εξαμήνων και στην παραγωγή υπάρχει απόκλιση 9 εξαμήνων.

Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας : Στον προφορικό λόγο αποκλίνει κατά 6 εξάμηνα από το κανονικό, ενώ στην ψυχοκινητικότητα και στις νοητικές ικανότητες κατά 11 εξάμηνα. Τέλος, στη συναισθηματική οργάνωση είναι 12 εξάμηνα κάτω από το πραγματικό.

Δεξιότητες Μαθηματικών : Στις πράξεις και στην επίλυση προβλημάτων παρουσιάζει βελτίωση κι έτσι η απόκλιση πέφτει στα 11 εξάμηνα και στους αριθμούς υπάρχει εξίσου βελτίωση με 9 εξάμηνα διαφορά.

Δεξιότητες συμπεριφοράς : Όσο αφορά την συνεργασία παρουσιάζει απόκλιση των 6 εξαμήνων και η αρνητική ή επιθετική συμπεριφορά παρουσιάζει και πάλι την διαφορά του 1<sup>ος</sup> μόνο εξαμήνου, το ίδιο και η παραβατική.

#### **Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες(Βλ. Παράρτημα Πίνακας 4)**

#### **Αρχική Παρατήρηση, Ημερομηνία : 8/12/2014**

Αντιληπτικές δεξιότητες : Με βάση την αρχική παρατήρηση, η οπτική, ακουστική και οπτικοακουστική ανάληψη του μαθητή τοποθετούνται 6 εξάμηνα πιο κάτω από το

κανονικό εξάμηνο φοίτησης και οι πολυαισθητηριακές αναληπτικές δεξιότητές του μόλις 5 εξάμηνα πιο κάτω.

Μνημονικές δεξιότητες : Η λειτουργική μνήμη παρουσιάζει την απόκλιση των 10 εξαμήνων, η μακροπρόθεσμη μνήμη – μνημοτεχνική παρουσιάζει την απόκλιση των 9 εξαμήνων και η βραχυπρόθεσμη μνήμη 8 εξαμήνων.

Δεξιότητες γραφικού χώρου: Στον χωροχρονικό προσανατολισμό ο Π. παρουσιάζει απόκλιση 5 εξαμήνων και στην γραφοκινητικότητα και κατάκτηση του γραφικού χώρου παρατηρείται απόκλιση 6 εξαμήνων.

Βασικές αναγνωστικές δεξιότητες : Στην φωνολογική ανάληψη η αρχική παρατήρηση έδειξε απόκλιση κατά 6 εξάμηνα ενώ στην γραφή, την ορθογραφία και την γραπτή έκφραση παρουσίασε την σημαντική διαφορά των 16 εξαμήνων. Τέλος, στο σημασιολογικό παρατηρήθηκε η απόκλιση των 13 εξαμήνων.

Μαθηματικές δεξιότητες : Στους αριθμούς και στα μαθηματικά σύμβολα αλλά και στην γλώσσα και τα μαθηματικά το παιδί παρουσιάζει την απόκλιση των 12 εξαμήνων.

Δεξιότητες συμπεριφοράς : Στην συναισθηματική υποστήριξη το επίπεδο του μαθητή βρίσκεται 14 εξάμηνα κάτω από το κανονικό, στις ικανότητες προγραμματισμού 15 εξάμηνα και στην αναγνωστική αυτοεικόνα 8.

### **Ενδιάμεση Παρατήρηση, Ημερομηνία : 18/02/2015**

Αντιληπτικές δεξιότητες : Με βάση την ενδιάμεση παρατήρηση, η οπτική, ακουστική και οπτικοακουστική ανάληψη του μαθητή αλλά και οι πολυαισθητηριακές αναληπτικές δεξιότητές τοποθετούνται 5 εξάμηνα πιο κάτω από το κανονικό εξάμηνο φοίτησης. Μνημονικές δεξιότητες : Η λειτουργική μνήμη παραμένει στάσιμη (όπως και στην αρχική παρατήρηση) με διαφορά 10 εξάμηνα, το ίδιο και η μακροπρόθεσμη μνήμη – μνημοτεχνική η οποία παρουσιάζει πάλι απόκλιση 9 εξαμήνων και τέλος η βραχυπρόθεσμη μνήμη που παρουσιάζει διαφορά 7 εξαμήνων.

Δεξιότητες γραφικού χώρου: Στον χωροχρονικό προσανατολισμό ο Π. παρουσιάζει απόκλιση 4 εξαμήνων και στην γραφοκινητικότητα και κατάκτηση του γραφικού χώρου παρατηρείται απόκλιση 6 εξαμήνων.

Βασικές αναγνωστικές δεξιότητες : Στην φωνολογική ανάληψη η ενδιάμεση παρατήρηση έδειξε απόκλιση κατά 5 εξάμηνα ενώ στην γραφή 14 εξάμηνα, στην

ορθογραφία και την γραπτή έκφραση παρουσίασε την σημαντική διαφορά των 16 εξαμήνων. Τέλος, στο σημασιολογικό παρατηρήθηκε η απόκλιση των 13 εξαμήνων.

Μαθηματικές δεξιότητες : Στους αριθμούς και στα μαθηματικά σύμβολα το παιδί παρουσιάζει την απόκλιση των 11 εξαμήνων και στη γλώσσα και τα μαθηματικά απόκλιση 12 εξαμήνων.

Δεξιότητες συμπεριφοράς : Στην συναισθηματική υποστήριξη το επίπεδο του μαθητή βρίσκεται 12 εξάμηνα κάτω από το κανονικό, στις ικανότητες προγραμματισμού 15 εξάμηνα και στην αναγνωστική αυτοεικόνα 8.

### **Τελική Παρατήρηση, Ημερομηνία : 20/03/2015**

Αντιληπτικές δεξιότητες : Με βάση την τελική παρατήρηση, οι αντιληπτικές δεξιότητες του μαθητή βελτιώθηκαν όλες κατά ένα εξάμηνο αφού η απόκλισή τους βρίσκεται πλέον στα 4 εξάμηνα από την γραμμή βάσης.

Μνημονικές δεξιότητες : Η λειτουργική και μακροπρόθεσμη μνήμη του βελτιώθηκαν επίσης στα 8 εξάμηνα από την γραμμή βάσης και η βραχυπρόθεσμη μνήμη στα 6 εξάμηνα.

Δεξιότητες γραφικού χώρου: Ο χωροχρονικός προσανατολισμός του Π. παρουσιάζει πρόοδο με απόκλιση μόνο 2 εξαμήνων και ενώ η γραφοκινητικότητα και κατάκτηση του γραφικού χώρου παραμένει σταθερή με απόκλιση 6 εξαμήνων.

Βασικές αναγνωστικές δεξιότητες : Στην φωνολογική ανάληψη η τελική παρατήρηση έδειξε απόκλιση κατά 4 εξάμηνα ενώ στην γραφή 13 εξάμηνα, στην ορθογραφία και την γραπτή έκφραση παρουσίασε την διαφορά των 15 εξαμήνων(βελτίωση κατά 1 εξάμηνο). Τέλος, στο σημασιολογικό παρέμεινε σταθερός με απόκλιση 13 εξαμήνων.

Μαθηματικές δεξιότητες : Στους αριθμούς και στα μαθηματικά σύμβολα το παιδί παρουσιάζει την απόκλιση των 11 εξαμήνων (σταθερός)και στη γλώσσα και τα μαθηματικά απόκλιση 12 εξαμήνων.

Δεξιότητες συμπεριφοράς : Στην συναισθηματική υποστήριξη το επίπεδο του μαθητή βρίσκεται 12 εξάμηνα κάτω από το κανονικό, στις ικανότητες προγραμματισμού 15 εξάμηνα και στην αναγνωστική αυτοεικόνα 8(όσο και στην ενδιάμεση παρατήρηση).

## **2.8 Μεθοδολογία της παρέμβασης**

### **Θεωρητικό υπόβαθρο**

Η παρέμβαση για τα άτομα με διαπιστωμένες ειδικές ανάγκες, συμβαίνει στο πλαίσιο των ίσων ευκαιριών με σκοπό την πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, την ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτόρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων στην μόρφωση, στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Η μεθοδολογία της παρέμβασης υποστηρίζει την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες με έμφαση τα άτομα με σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές και Κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους. Η παρέμβαση αναφέρεται σε όλες τις ηλικίες, από την γέννηση στο μαιευτήριο, σε όλα τα στάδια της ζωής, τις εκπαιδευτικές βαθμίδες αλλά και σε όλη την διάρκεια της ανθρώπινης δραστηριότητας. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να υποστηρίζει την ένταξη σε προγράμματα ειδικής αγωγής που εξελίσσονται σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑ), στα Ειδικά σχολεία και τα ενταξιακά προγράμματα στα γενικά σχολεία. Επίσης, η μεθοδολογία ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει ενταξιακές δομές που παρέχουν τα κέντρα διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), τα κέντρα Ψυχικής Υγιεινής, τα Κέντρα Φυσικής και Ιατρικής Αποκατάστασης (ΚΕ.Φ.Ι.ΑΠ), τα Κέντρα Ημερήσιας Φροντίδας για άτομα με αυτισμό, τις Στέγες χρόνιων πασχόντων, τα Κέντρα απεξάρτησης, τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας μέσα στην φυλακή, τα Αθλητικά Κέντρα, τα γυμναστήρια, τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης.

Με βάση όλα τα παραπάνω θα δημιουργηθούν σταθερές και κινητές διαφοροποιημένες ενέργειες και δραστηριότητες που θα υποστηρίζουν την στοχευμένη διδακτική εργασία και οι οποίες ανήκουν στην **4<sup>η</sup> φάση** του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. (Δροσινού, Μ. 2014)

**Σκοπός** του γνωστικού αντικείμενου της Μεθοδολογίας της παρέμβασης είναι ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η εφαρμογή Στοχευμένων, Ατομικών Δομημένων, Ενταξιακών Προγραμμάτων Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

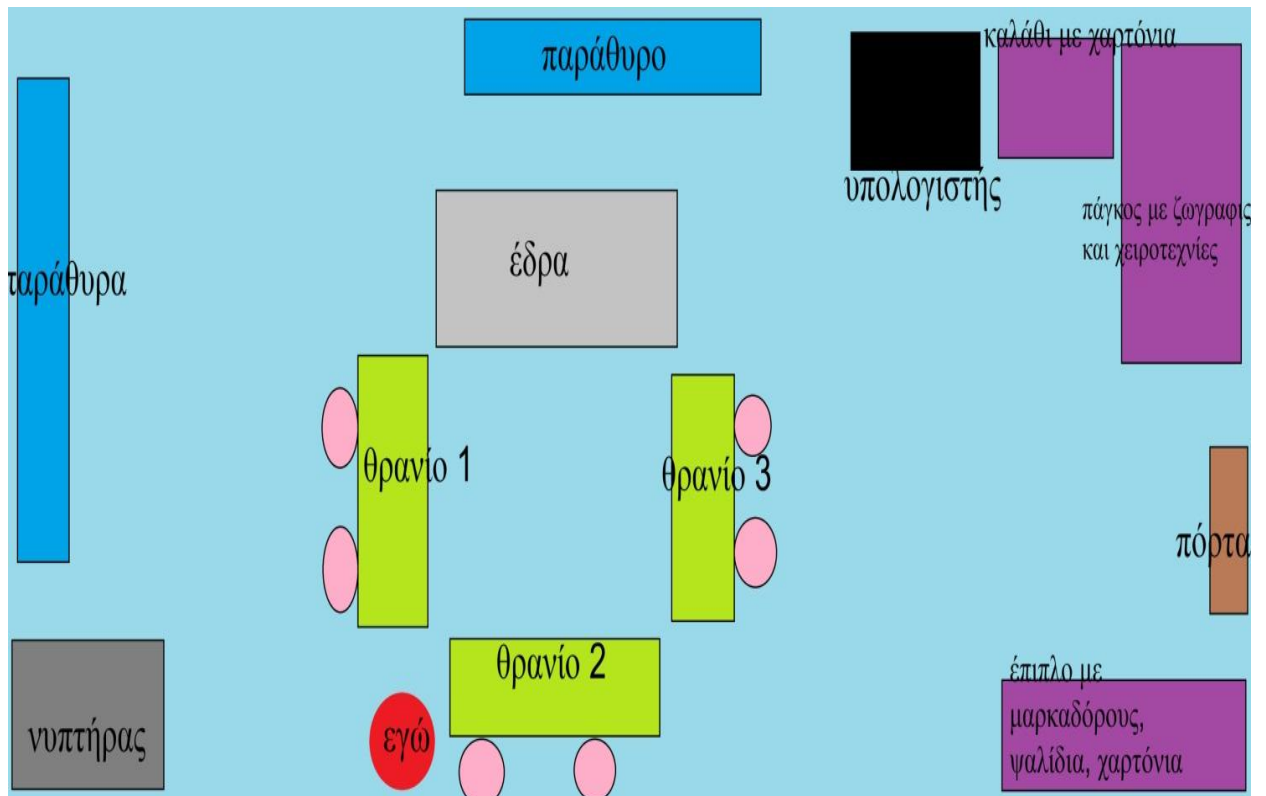
## **2.9 Έντυπο καταγραφής Διδακτικών Αλληλεπιδράσεων (ΕΔΑ)**

**-Αυτοπαρατήρηση/Ετεροπαρατήρηση :** Ο Παναγιώτης είναι ένα ήσυχο παιδί που δεν προκαλεί ποτέ προβλήματα και προσπαθεί όσο μπορεί να συνεργαστεί με όσους

του το ζητάνε, παρόλα αυτά κατά την γνωριμία μας είχα τρομερό άγχος. Και ο ίδιος όμως έμοιαζε απόμακρος στην αρχή εφόσον δεν με ήξερε καλά και μάλιστα όταν πήγαινα να τον βοηθήσω σε μια άσκηση ή σε οτιδήποτε μου έλεγε : «Με ενοχλείς» ενώ έδειχνε να κουράζεται εύκολα και να βαριέται αφού κοίταγε συνέχεια το ρολόι του και τεντωνόταν. Ένιωθα πολύ περίεργα στην αρχή εξαιτίας της συμπεριφοράς του αν και το όλο κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο ήταν τέτοιο που σε βοηθούσε να αναπτύξεις μια καλή σχέση με το παιδί και να κάνεις πράγματα μαζί του. Σύντομα ο Παναγιώτης συνήθισε την παρουσία μου στον χώρο του και όχι μόνο αυτό αλλά μου έδωσε και τον λόγο κάτι το οποίο με έκανε να νιώσω χαρούμενη και όχι τόσο «ενοχλητική» ή «ξένη» στο χώρο του επειδή τις πρώτες μέρες εκεί η επαφή μαζί του έμοιαζε ακατόρθωτη. Επίσης, στα διαλείμματα καθόταν πάντα κάπου γύρω μου, συνήθως χωρίς να μου μιλάει ενώ εν ώρα μαθήματος με άφηνε να του πιάνω το χέρι και να γράφουμε μαζί κάτι το οποίο επίσης με καθιστούσε χαρούμενη και πιο σίγουρη ως προς τον τρόπο που τον αντιμετώπιζα. Αυτός άλλωστε ήταν και ο πρώτος μου διδακτικός στόχος –να αρχίσει ο μαθητής σιγά σιγά να ανοίγεται και να με εμπιστεύεται. Ακόμα, δεν άργησε να φανεί η αγάπη του Παναγιώτη για κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο, όπως η φύση και τα ζώα. Έτσι εκμεταλλευόμενη αυτό έθεσα ως δεύτερο στόχο μου να μάθει ο Παναγιώτης τα γράμματα μέσω του αγαπημένου του αντικειμένου. Παρά τα όποια συναισθήματα χαράς ή ασφάλειας με έκανε να αισθανθώ ο Παναγιώτης κάπου στην μέση της πρακτικής μου κατάλαβα την εναλλαγή των δικών του συναισθημάτων κάτι το οποίο για αρκετό χρονικό διάστημα είχε μετατρέψει την χαρά μου σε απόγνωση αφού είχα πραγματικά μπερδευτεί. Κι ενώ είχα παραμείνει σταθερή στο διδακτικό μου στόχο τα συναισθήματά μου επίσης ήταν στάσιμα καθώς παρακολουθούσα του μαθητή διαρκώς τα αλλάζουν. Ένιωθα ότι την μία με ήθελε και την άλλη όχι. Μου πήρε αρκετό καιρό να καταλάβω πως μια τέτοια περίπτωση ασφαλώς και ήθελε ειδική μεταχείριση αλλά παράλληλα ήταν και κάτι για το οποίο δεν έφταιγα εγώ. Έτσι ταυτόχρονα παίζαμε κι ένα παιχνίδι με κάρτες προκειμένου να μάθει να εκφράζει καλύτερα και σωστότερα τα συναισθήματά του-στο οποίο ανταποκρινόταν με μεγάλη επιτυχία. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί και το μάθημα των μαθηματικών στο οποίο παρουσίασε επίσης ενδιαφέρον ο Παναγιώτης. Πιστεύω αυτό συνέβη διότι η δασκάλα τους, τους έδωσε νομίσματα χάρτινα τα οποία έκοψαν οι ίδιοι και κόλλησαν σε χαρτόνια οπότε ο Παναγιώτης είχε κάτι στα χέρια του για εξάσκηση και τον βοήθησε περισσότερο. Συνοψίζοντας, μπορώ να πω ότι τα συναισθήματά μου το συγκεκριμένο χρονικό

διάστημα ήταν ανάμεικτα καθώς το ένα διαρκώς διαδεχόταν το άλλο. Ο Παναγιώτης σε γενικές γραμμές είναι ένα ήσυχο παιδί, δεν του αρέσει να προκαλεί προβλήματα, είναι πολύ συνεργάσιμος και προσπαθεί να κάνει ότι του ζητήσεις. Είναι λιγομίλητος, δεν ανοίγεται και νευριάζει εύκολα χωρίς όμως να φωνάζει, λέει κάποιες φορές άσχημες κουβέντες αλλά εάν του πεις ευγενικά ότι δεν είναι σωστό ζητάει συγνώμη. Όπως επίσης κάνει και άσεμνες χειρονομίες που καταλαβαίνει ότι είναι λάθος. Δεν θέλει πίεση και άγχος –θέλει να τον βοηθάς αλλά με ήρεμο τρόπο και όχι αγχώδη. Έχω παρατηρήσει όταν του απευθύνει η δασκάλα το λόγο στην τάξη αγχώνεται και δεν απαντά, σωστά τουλάχιστον. Στα διαλείμματα κάθεται συνήθως μόνος ή τουλάχιστον έτσι φαίνεται εκ πρώτης όψεως γιατί εάν το παρατηρήσεις πάντα γύρω του στο χώρο είναι κάποιος από το τμήμα του ή εγώ ίσως για να βλέπει όταν μπαίνουν μέσα για μάθημα αν και το ακούει το κουδούνι απλά για να νιώθει πιο «ασφαλής». Με τους καθηγητές του είναι ιδιαίτερα συνεργάσιμος το ίδιο και με τον διευθυντή. Τέλος, ενεργή είναι και η συμμετοχή του σε δραστηριότητες εκτός του χώρου της τάξης όπως για παράδειγμα στην γυμναστική που παίζει μπάσκετ ή στο μάθημα φυτικής παραγωγής που φυτεύει λουλούδια χωρίς να βαριέται.

**-Χωροταξική ενσωμάτωση:** Στον επάνω όροφο είναι τα τμήματα της χειροτεχνίας. Το Χ1 είναι το τμήμα του Παναγιώτη που αποτελεί την αίθουσα όπου παρακολουθεί τα περισσότερα μαθήματα ο μαθητής. Η διάταξη θρανίων είναι σε σχήμα Π και υπάρχουν πολλές ζωγραφιές στους τοίχους από τα ίδια τα παιδιά. Επίσης, υπάρχει ένα θρανίο πίσω από την έδρα με έναν υπολογιστή και πάνω από αυτό ένα παράθυρο. Δίπλα από τον υπολογιστή υπάρχει ένα καλάθι με χαρτόνια μέσα και ένας πάγκος γεμάτος με ζωγραφιές και χειροτεχνίες των παιδιών. Επίσης, πίσω από τα θρανία των παιδιών υπάρχει άλλο ένα θρανίο με χαρτόνια πάνω, κόλλες, μαρκαδόρους, ψαλίδια κ.α. Ακριβώς απέναντι από την πόρτα υπάρχουν κι αλλά παράθυρα σε εκείνον τον τοίχο γεγονός που καθιστά την αίθουσα πολύ φωτεινή κι ευχάριστη. Τέλος, στην γωνία της αίθουσας υπάρχει μία βρύση με πινέλα που προφανώς τα πλένουν εκεί. Η τάξη είναι γεμάτη χειροτεχνίες και ζωγραφιές επειδή το Χ1 όπως και όλα τα τμήματα του ορόφου στην αριστερή πλευρά αποτελούν τμήματα χειροτεχνίας (βλ.εικόνες 1,2,3).



**Εικ. 1 Χωροταξικό σκαρίφημα τμήματος X1**



**Εικ. 2 Τμήμα X1**



**Εικ. 3Τμήμα Χ1 πάγκος με χειροτεχνίες**

## **2.10 Διδακτικοί στόχοι στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο πρόγραμμα ΕΑΕ(Βλ. Παράρτημα Πίνακες 5,6,7)**

Ανάλυση διδακτικών στόχων και βήματα καθώς και το διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν.

**Διδακτικός Στόχος** : 8-9.12.2014 Συναισθηματική Οργάνωση : Να μάθει ο μαθητής να μιλάει και να εκφράζεται περισσότερο τόσο σε μένα αλλά και στους συμμαθητές του στο διάλειμμα.

**Διδακτικός Στόχος**: 17.12.2014 επομένως παραμένει ίδιος καθώς για μένα προέχει το παιδί να μάθει να μιλάει και να εκφράζεται περισσότερο : Συναισθηματική Οργάνωση.Αυτό ο Παναγιώτης το πέτυχε σε μεγάλο βαθμό αφού παρέμεινα σε αυτό τον στόχο μου περισσότερο (2 εβδομάδες περίπου) χρονικό διάστημα ώστε να κερδίσω την εμπιστοσύνη του βοηθώντας τον μάλιστα με δικό μου υλικό όπως κάρτες που απεικόνιζαν συναισθήματα, κάτι το οποίο του άρεσε γιατί το αντιμετώπιζε σαν παιχνίδι (βλ. εικόνες 4,5,6,7).

**Διδακτικός Στόχος**: 13-21.01.2015 Νοητικές Ικανότητες: Να μάθει ο μαθητής να διαβάζει μέσω του αγαπημένου του αντικειμένου.



**Διδακτικός Στόχος:** 10-11.02.2015 Νοητικές Ικανότητες : Να μάθει ο μαθητής να διαβάζει μέσω του αγαπημένου του αντικειμένου. Ο Παναγιώτης είχε πρόβλημα όσο αφορά την ανάγνωση και την γραφή κάτι το οποίο θα έπαιρνε πολύ χρόνο μέχρι να επιτευχθεί. Έτσι έφτιαξα κάποιες κάρτες που απεικόνιζαν ζώακια τα οποία του αρέσουν πολύ και προσπάθησα μέσω αυτών να μάθει τα γράμματα ώστε κάποια στιγμή αργότερα να μάθει και να διαβάζει(βλ. **εικόνες 8,9,10**). Το σύντομο χρονικό διάστημα που έμεινα εκεί κατάφερα θεωρώ να βοηθήσω τον Παναγιώτη να βελτιωθεί και σε αυτό.

**Διδακτικός Στόχος:** 18-19.02.2015 Νοητικές Ικανότητες: Να μάθει ο μαθητής την αξία των νομισμάτων και πως αυτά χρησιμοποιούνται στις καθημερινές συναλλαγές μας .

**Διδακτικός Στόχος:** 2-12.03.2015 Νοητικές Ικανότητες : Να μάθει ο μαθητής την αξία των νομισμάτων και πως αυτά χρησιμοποιούνται στις καθημερινές συναλλαγές μας. Έντονο ήταν το ενδιαφέρον του Παναγιώτη και για τα μαθηματικά αφού η δασκάλα τους, τους έδινε πάντα παιδαγωγικό υλικό παράλληλα με το μάθημα ώστε να τα καταλαβαίνουν καλύτερα. Εκεί θεωρώ ότι οφείλεται κι όλος το ενδιαφέρον του μαθητή. Έτσι φτιάξαμε μαζί νομίσματα χάρτινα αφού τα κόψαμε από το χαρτί να κολλήσαμε σε χαρτόνι και τα βάψαμε για να καταλάβουμε καλύτερα την αξία και την χρήση τους(βλ. **εικόνα11**). Πιστεύω στο κοντινό μέλλον ο Παναγιώτης θα πραγματοποιεί συναλλαγές μόνος του.

**Διδακτικός Στόχος:** 18-20.03.2015 Ψυχοκινητικότητα : Να μπορεί να εκτελεί ηχητικές ακολουθίες υπό την καθοδήγηση της δασκάλας της μουσικής και να συμμετέχει στο τραγούδι με μεγαλύτερη επιτυχία.

**Διδακτικός Στόχος:** 23-24.03.2015 Ψυχοκινητικότητα: Περισσότερη και σωστότερη συμμετοχή στην χορωδία. Λόγω των συχνών γιορτών και του μαθήματος της μουσικής ο Παναγιώτης εξασκήθηκε και στο τραγούδι, αφού συμμετείχε σε όλες τις γιορτές στην χορωδία κι ενώ στην αρχή απλά ανοιγόκλεινε τα χείλη του τώρα «πατάει» περισσότερο στα λόγια-ειδικά στα ρεφρέν που επαναλαμβάνονται αλλά και στον ρυθμό αφού κουνάει το κεφάλι του βάση αυτού.



Εικ.4



Εικ.5



Εικ.6



Εικ.7





Εικ.8

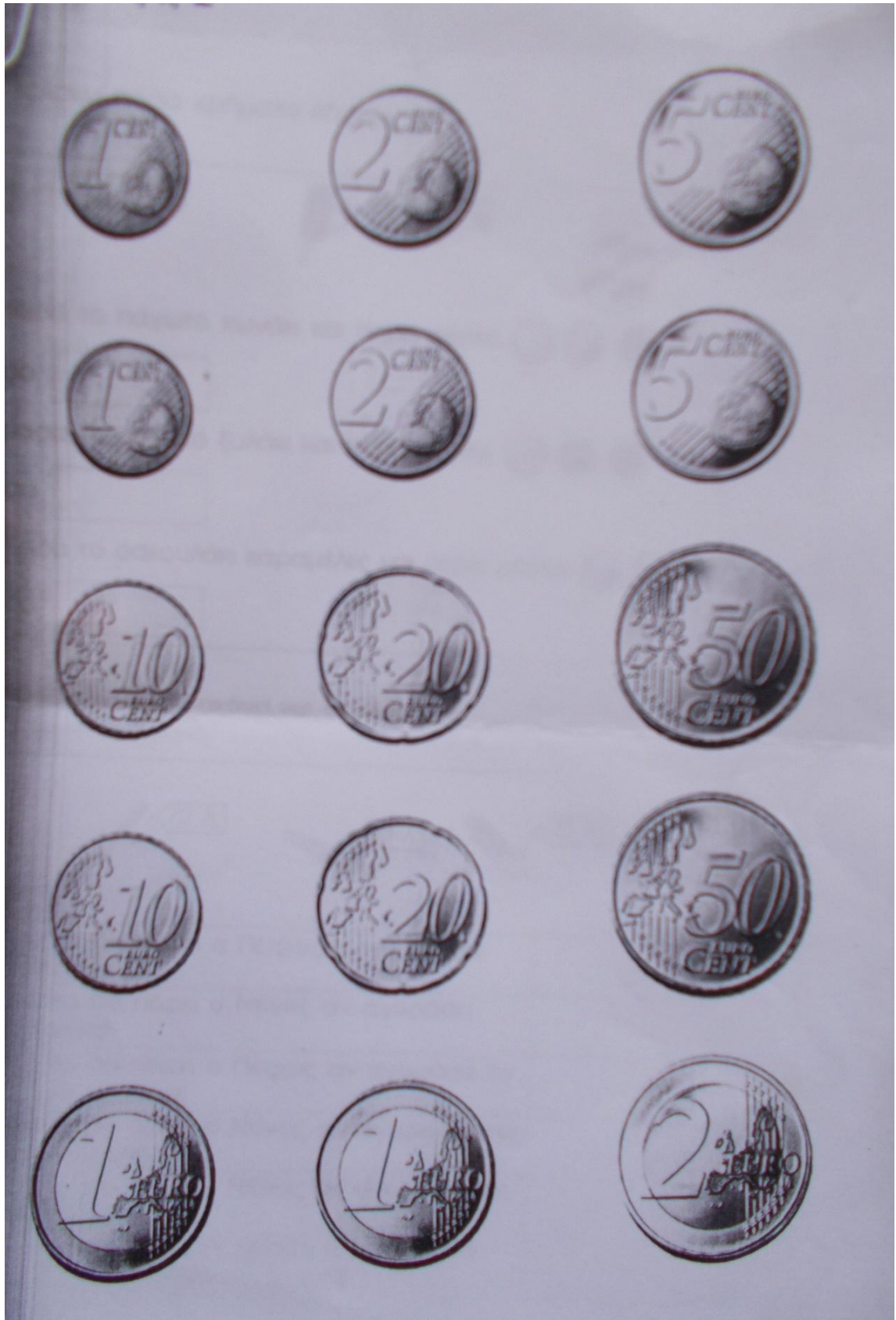


Εικ.9



Εικ.10





Ек.11

## 2.11 Πείραμα και κοινωνικές ιστορίες

### Οι Κοινωνικές Ιστορίες

#### **Η ιστορία της Μαρίας**

Η Μαρία πλένει πάντα τα χέρια της πριν καθίσει για φαγητό.

Πώς λένε την κοπέλα;

α) Ελένη β) Μαρία γ) Νίκη

- Τι κάνει η κοπέλα ;

α) διαβάζει β) καθαρίζει γ) πλένει τα χέρια της

- Γιατί πλένει τα χέρια της ;

α) για να φάει β) για να παίξει γ) για να ζωγραφίσει

#### **Ο λυπημένος Κώστας**

Ο Κώστας νιώθει λυπημένος επειδή πήρε άσχημους βαθμούς στο σχολείο.

Πως λένε το αγόρι;

α) Βαγγέλη β) Γιώργο γ) Κώστα

- Πώς νιώθει ο Κώστας ;

α) χαρούμενος β) λυπημένος γ) φοβισμένος

- Γιατί νιώθει λυπημένος ο Κώστας;

α) επειδή πήρε άσχημους βαθμούς β) επειδή τον μάλωσε η μαμά του γ) επειδή δεν πήγε βόλτα

#### **Η τιμωρία του Νίκου**

Ο Νίκος μίλησε άσχημα στην δασκάλα του κι εκείνη τον έβαλε τιμωρία.

- Πως λένε τον μαθητή;

α) Νίκο β) Κώστα γ) Ηλία

- Τι έκανε ο Νίκος;

α) δεν διάβασε β) μίλησε άσχημα στη δασκάλα του γ) δεν πήγε σχολείο

- Τι έκανε η δασκάλα στον Νίκο;

α) τον έδιωξε από την τάξη β) τίποτα γ) τον έβαλε τιμωρία

#### **Η βοήθεια της Δήμητρας**

Η Δήμητρα βοήθησε τη μαμά της να φτιάξουν κουλουράκια για μία γιορτή.

- Πώς λένε την κοπέλα;

α) Γιώτα β) Δήμητρα γ) Ζωή

- Τι έκανε η Δήμητρα;

α) μάζεψε τα ρούχα της β) έπαιξε με τις φίλες της γ) βοήθησε τη μαμά της

- Γιατί η Δήμητρα βοήθησε τη μαμά της;
- α) γιατί είχαν μία γιορτή β) γιατί δεν είχε σχολείο γ)γιατί της το ζήτησε

### Η άσκηση του Ηλία

Ο Ηλίας έχει μια δύσκολη άσκηση στα μαθηματικά γι' αυτό τον βοηθάει ο μπαμπάς του.

Πως λένε το αγόρι;

- α) Ηλία β) Παύλο γ)Γιάννη

- Ποιο μάθημα διαβάζει ο Ηλίας;

- α) Γλώσσα β) Μαθηματικά γ) Υπολογιστές

- Ποιος βοηθάει τον Ηλία;

- α) η μαμά του β) ο αδερφός του γ) ο μπαμπάς του

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ					
<p>Μαθητής: Παναγιώτης. Ηλικία: 15. Ημ. γέννησης: 05/05/2000. Σχολείο: ΕΕΕΕΚ            Τάξη: Γ' Γυμν. Εξάμηνο: Α'. Διάγνωση: (WISC III): - Βαριά Νοητική Καθυστέρηση            Διδακτικός στόχος Πειράματος: Να απαντά σε τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που σχετίζονται με την κοινωνική ιστορία με στόχο την κατανόησή της ιστορίας.</p>					
ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	1	2	3	4	5
Τίτλος κειμένου	Η ιστορία τη	Ο λυπημένος Κώστας	Η τιμωρία του Νίκου	Η βοήθεια της Δήμητρας	Η άσκηση του Ηλία
Ημερομηνία	18/05/2015	19/05/2015	21/05/2015	22/05/2015	25/05/2015
Αριθμός σειρών	1 σειρά	1 σειρά	1 σειρά	1 σειρά	2 σειρές
Αριθμός λέξεων	11	10	12	12	15
Τύπος λέξεων:	2συλλαβές λέξεις του τύπου «ΣΣΦΣΦ» (π.γ. πλένει), «ΣΦΣΦΦ» (π.γ. χέρι).	4συλλαβές λέξη του τύπου «ΣΦΣΦΣΦ» (π.γ. λυπημένος).	4συλλαβές λέξη του τύπου «ΣΦΣΦΣΦΣΦ» (π.γ. τιμωρία).	4συλλαβές λέξη του τύπου «ΣΦΦΣΦΣΦ» (π.γ. βοήθησε) και 3 συλλαβές λέξη του τύπου «ΣΦΣΦΣ» (π.γ. ζυμώσουν).	3 συλλαβές λέξη του τύπου «ΦΣΣΦΣΦ» (π.γ. άσκηση) και 2συλλαβές λέξη του τύπου «ΣΣΦΣΣΦΣ» (π.γ. μπαμπάς).
Αριθμός φωτογραφιών-ενισχυτών	4	5	4	4	4
Σωστές απαντήσεις	2	3	2	2	2



Είδαμε λοιπόν, σύμφωνα με το πείραμα ότι ο μαθητής ανταποκρίθηκε εν μέρη στις ερωτήσεις και γενικά στην όλη διαδικασία. Ορισμένες μάλιστα ερωτήσεις, τις καταλάβαινε με την δεύτερη φορά που τις επαναλάμβανα προκειμένου να απαντήσει. Ακόμα, τον δυσκόλευαν λέξεις που ήταν πάνω από δύο συλλαβές, όχι στην κατανόηση αλλά στο να τις εκφράσει όπως για παράδειγμα : λυπημένος ή άσκηση. Ειδικά μάλιστα εάν έχει δύο σύμφωνα μαζί όπως η άσκηση δυσκολεύεται ακόμα περισσότερο, όμως στο τέλος καταφέρνει να την προφέρει. Ο αριθμός των εικόνων ήταν ικανοποιητικός και πιστεύω ότι ανταποκρινόταν στις ανάγκες του μαθητή καθώς η χρήση τους οφείλεται στο ότι ο Παναγιώτης δεν μπορεί να συμμετέχει σε κάτι αφού δείχνει να κουράζεται, να βαριέται ή να μην καταλαβαίνει εάν δεν έχει το αντίστοιχο **χειροπιαστό** παιδαγωγικό υλικό στα χέρια του, να το ακουμπάει και να το βλέπει. Έτσι εκτιμάται ότι βοηθήθηκε περισσότερο και κάθε φορά που θα επαναλαμβάνεται κάποιο αντίστοιχο πείραμα θα γίνεται και καλύτερος.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### 3.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων ΕΑΕ και ερευνητικές υποθέσεις:

Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της όλης έρευνας και εάν το παιδί ανταποκρίθηκε βάση διδακτικών στόχων που είχαν τεθεί ανά διαστήματα όπως:

1.Συναισθηματική Οργάνωση: Να μάθει ο μαθητής να μιλάει και να εκφράζεται περισσότερο τόσο σε μένα αλλά και στους συμμαθητές του στο διάλειμμα (Δεκέμβρης 2014)

2.Νοητικές Ικανότητες: Να μάθει ο μαθητής να διαβάζει μέσω του αγαπημένου του αντικειμένου (Ιανουάριος 2015)

3.Νοητικές Ικανότητες:Να μάθει ο μαθητής την αξία των νομισμάτων και πως αυτά χρησιμοποιούνται στις καθημερινές συναλλαγές μας (Φεβρουάριος 2015)

4.Ψυχοκινητικότητα:Να μπορεί να εκτελεί ηχητικές ακολουθίες υπό την καθοδήγηση της δασκάλας της μουσικής και να συμμετέχει στο τραγούδι με μεγαλύτερη επιτυχία (Μάρτιος 2015).

Δεδομένου το σύντομο χρονικό διάστημα- πέντε μηνών το οποίο το παρακολουθούσα και το ότι πρόκειται για βαριά περίπτωση Συνδρόμου Down το παιδί ανταποκρίθηκε μερικώς.

Έκανα χρήση ποσοτικών μεθόδων όπως **κοινωνικών ιστοριών** και **πειράματος** όπως φαίνεται αναλυτικά πιο πάνω λόγω της ανάγκης αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Έτσι φαίνεται η απόδοση του μαθητή, καθώς επίσης και οι Λίστες **Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)** που μας δείχνουν καθαρά την πρόοδο του παιδιού και που παρέμεινε στάσιμος.

Εν συνεχεία χρησιμοποιήθηκε ποιοτική έρευνα μικρής κλίμακας, όπως η **μελέτηπερίπτωσης**. Αυτό γιατί, στην ειδική αγωγή κάποιες μαθησιακές δυσκολίες, σύνδρομα και αναπηρίες είναι είτε σπάνια είτε συναντώνται σε μικρούς αριθμούς στα σχολεία. Κατά συνέπεια, τα σχετικά δείγματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια έρευνα είναι περιορισμένα ή πολύ μικρά. Τα συμμετέχοντα παιδιά είναι όλα ξεχωριστά και μόνο ποιοτικά ερευνητικά μοντέλα μπορούν να λάβουν υπόψη την μοναδικότητά τους.

Το παιδί εκτιμάται ότι έχει δυνατότητες εξέλιξης παρά το γεγονός ότι πρόκειται για βαριάς μορφής Συνδρόμου Down .

### 3.2 Συζήτηση- Προτάσεις:

Κατά την προσωπική μου κρίση :

1. Το σχολείο ως ένα σύστημα που διαρκώς εξελίσσεται, θα πρέπει να προσαρμόζεται και να επαναπροσανατολίζεται με τις ανάγκες της κοινωνίας και τις νεότερες αντιλήψεις για την αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών. Έτσι, το σχολείο ως οργανισμός υποχρεούται να είναι ευέλικτο και ικανό να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις, ώστε να μπορέσει εν συνεχεία να ανταποκριθεί και στις ανάγκες των ατόμων ξεχωριστά. Θα πρέπει ωστόσο να παρέχει και τα κατάλληλα μέσα προκειμένου να ικανοποιεί συγκεκριμένες ανάγκες, συγκεκριμένων ατόμων. Επίσης, όσο αφορά τα σχολικά κτήρια, τις υποδομές θα λέγαμε θα πρέπει να είναι τέτοιες που να ευνοούν την φοίτηση αυτών των παιδιών και τα ίδια να αισθάνονται οικεία και όχι ξένα στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμα και τα γενικά σχολεία, κάτι στο οποίο η Ελλάδα είναι πίσω, οι εγκαταστάσεις θα πρέπει να είναι αρεστές κι όχι να υπάρχει έλλειψη ραμπών, ασανσέρ και κατάλληλων χώρων διότι κάτι τέτοιο αποτελεί ένα έμμεσο αποκλεισμό των ατόμων αυτών από την εκπαίδευση.
2. Ο εκπαιδευτικός με την σειρά του θα πρέπει να εντοπίσει ακριβώς τι αρέσει στον εκάστοτε μαθητή, πιο είναι το αγαπημένο του αντικείμενο και να «πατήσει» πάνω σε αυτό ώστε να μάθει το παιδί αυτά που πρέπει με τρόπο ευχάριστο και για το ίδιο. Η εκπαίδευσή του να είναι προσαρμοσμένη πάνω στο συγκεκριμένο θέμα με γνώσεις και πράξεις.
3. Τα παιδιά χρειάζονται διαρκώς κίνητρο ώστε να πραγματοποιήσουν ή να μάθουν κάτι, ή μια αμοιβή η οποία θα ταιριάζει με τις προτιμήσεις τους/τις ανάγκες τους. Πόσο μάλλον ένα παιδί με πρόβλημα το οποίο πολλές φορές όπως και στην δική μου περίπτωση θέλει να συνεργαστεί αλλά νιώθει αδύναμο. Έτσι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι και πάλι σε θέση να εντοπίσει κίνητρο προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις προτιμήσεις του παιδιού.
4. Η πρώτη ομάδα στην οποία γίνονται μέλη όλα τα παιδιά-ανήκουν είναι η οικογένεια. Πιστεύω πως το καλό οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει και στην μετέπειτα ενσωμάτωση του παιδιού, την σχολική και τέλος την κοινωνική. Σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει αυτά τα παιδιά να είναι στο περιθώριο είτε κοινωνικό είτε σχολικό είτε ακόμα και οικογενειακό. Το να

περιθωριοποιείς μια κατηγορία ατόμων –όχι απαραίτητα ΑΜΕΑ δεν έχει παρά μόνο αρνητικά αποτελέσματα και σίγουρα αμβλύνεις το πρόβλημα της απομόνωσης και της μη ομαλής ένταξης είτε κοινωνικής είτε σχολικής.

5. Το κράτος με τη σειρά του θα πρέπει να μεριμνήσει περισσότερο για αυτά τα παιδιά. Ξεκινώντας από το οικογενειακό τους περιβάλλον (έλεγχος), το οποίο σε περιπτώσεις που κρίνεται ακατάλληλο λόγω αδιαφορίας κ.τ.λ θα πρέπει να μεταφέρεται το παιδί σε μονάδες που θα του παρέχουν φροντίδα και κατάλληλη αντιμετώπιση.

Τέλος, κατά την προσωπική μου πάντα κρίση και συνοψίζοντας τα όσα προανέφερα, θεωρώ ότι δεν είναι καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι στο εξωτερικό υπάρχουν μόνο γενικά σχολεία (στις περισσότερες χώρες) και όχι ειδικά. Με βάση τα σημερινά δεδομένα και τις γνώσεις που διαθέτουμε, μπορούμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα ότι η καθιέρωση και η διεύρυνση του θεσμού των ειδικών σχολείων ήταν μια λανθασμένη απόφαση. Για την καθιέρωσή τους δεν προηγήθηκε η απαραίτητη ψυχολογική, παιδαγωγική, κοινωνιολογική και ανθρωπιστική θεωρητική τεκμηρίωση. Η εξέλιξη των ειδικών σχολείων υπήρξε μάλλον αποτέλεσμα του συνδυασμού διάφορων παραγόντων, τόσο οικονομικών όσο και παραγόντων απαλλαγής από το φόρτο λειτουργίας του «κανονικού σχολείου». Παράλληλα, το σχολείο και οι δάσκαλοι, εξαιτίας της έλλειψης απαραίτητης υποδομής, αδυνατούν να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις που δημιουργεί η κοινή φοίτηση. Πάντως, γίνεται ολοένα και ευρύτερα κατανοητό ότι από κοινωνική άποψη το ειδικό σχολείο, αυτό καθ' αυτό ως θεσμός, βλάπτει πολύπλευρα και σημαντικά τα παιδιά που φοιτούν αλλά και τους ενήλικες που φοίτησαν σε αυτό. Μάλιστα, οι άμεσα εμπλεκόμενοι, τα ίδια τα άτομα, οι μαθητές, στρέφονται με σφοδρότητα κατά του ιδρυματικού διαχωρισμού. Ο διαχωρισμός, η ετικετοποίηση που απορρέει από αυτόν και ο «στιγματισμός» που ακολουθεί, προάγονται και διατηρούνται όχι μόνο από το σχολείο αλλά και από τους «επαίοντες» των διάφορων παιδαγωγικών επαγγελμάτων.



## Πίνακας 2: ΠΑΠΕΑ-Συνοπτικός Πίνακας αποκλίσεων

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΙΩΝ	Όνομα μαθητή Παναγιώτης	Τάξη φοίτησης: Γ Γυμνασίου. Εξάμηνο: Α. Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: 8/12/2014 (πράσινη γραμμή), 18/02/2015 (κόκκινη γραμμή), 20/03/2015 (μπλε γραμμή)													
<b>Β) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)</b>															
Διδακτικές Προτεραιότητες: Μαθησιακή Ετοιμότητα, Ψυχολογικότητα															
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)															
Βασικές Αναδομημένες δεξιότητες (2)															
Κοινωνικές δεξιότητες (3)															
Δημιουργικές Δραστηριότητες (4)															
Προσαρμοστική Ετοιμότητα (5)															
	Προφ. Λόγος	Ψυχολογική όσητα	Νοητικανασ Οργάνωση	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.	Προσαρμογή στο περιβ.	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προσαγγ Δεξιότ	Επαγγ. προσανατολισμός
Α' εξ. Α' Λυκ															
Β' εξ. Γ γυμν															
Α' εξ. Γ Γυμν															
Β' εξ. Β' Γυμν															
Α' εξ. Β' Γυμν															
Β' εξ. Α' Γυμν															
Α' εξ. Α' Γυμν															
Β' εξ. Στ' Δημ															
Α' εξ. Στ' Δημ															
Β' εξ. Ε' Δημ															
Α' εξ. Ε' Δημ															
Β' εξ. Δ' Δημ															
Α' εξ. Δ' Δημ															
Β' εξ. Γ' Δημ															
Α' εξ. Γ' Δημ															
Β' εξ. Β' Δημ															
Α' εξ. Β' Δημ															
Β' εξ. Α' Δημ															
Α' εξ. Α' Δημ															
Β' εξ. Νηπ															
Α' εξ. Νηπ															

### Πίνακας 3: Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ		Τάξη φοίτησης : Γ Γυμνασίου		Ημερομηνία : 8/12/2014 (μαβ γραμμή) 18/2/2015 (κόκκινη γραμμή) 20/3/2015 (πράσινη γραμμή)			
Όνομα μαθητή : Παναγιώτης							
Διδακτική προτεραιότητα : Οργάνωση συναισθημάτων και καλύτερη ανάγνωση των γραμμάτων							
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (1)		ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (2)		ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)		ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)	
αυτοαναλογιστική	κατανοητική	λεξιματική	λεξιλογική	προσφορές	προσφορές	προσφορές	προσφορές
β' εξ, Γ Γυμν							
α' εξ, Γ Γυμν							
β' εξ, Β' Γυμν							
α' εξ, Β' Γυμν							
β' εξ, Α' Γυμν							
α' εξ, Α' Γυμν							
β' εξ, ΣΤ' Δημ							
α' εξ, ΣΤ' Δημ							
β' εξ, Ε' Δημ							
α' εξ, Ε' Δημ							
β' εξ, Δ' Δημ							
α' εξ, Δ' Δημ							
β' εξ, Γ' Δημ							
α' εξ, Γ' Δημ							
β' εξ, Β' Δημ							
α' εξ, Β' Δημ							
β' εξ, Α' Δημ							
α' εξ, Α' Δημ							
β' εξ, Νηπ							
α' εξ, Νηπ							



### Πίνακας 4 : Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Δ) Γραμμή Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών																	
Όνομα μαθητή: Παναγιώτης				Τάξη: Γ Γυμν. Εξάμηνο : Α'				ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: αρχ. Παρατήρηση: 8/12/2014 (πράσινη γραμμή), Ενδ. Παρατήρηση: 18/02/2015 (μπλε γραμμή), Τελ. Παρατήρηση: 20-03-2015 (κόκκινη γραμμή)									
Δ) Προτεραιότητες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών: Δεξιότητες συμπεριφοράς : Συναισθηματική υποστήριξη																	
εξάμηνα/τάξη φοίτησης	Αντιληπτικός δεξιότητες			Μνημονικός δεξιότητες			Δεξιότητες -		Βασικές Αναγνωστικές			Μαθηματικές		συμπεριφορά(ς)			
	Συμπεριφορά	Ακουστική αντίληψη	Οπτική αντίληψη	Προσδοκώμενη, ημερολόγιο, συλλογιστική	Συμπνοή, ανάγνωση, αριθμητική	Εξοικονόμηση, ανάγνωση, αριθμητική	Χώρα, γεωμετρικά, αριθμητικά	Γραμμοειδίκευση, ανάγνωση, αριθμητική	Ανάγνωση, ανάγνωση	Υπολογισμοί	Εξοικονόμηση - αριθμητική	Σημειολογία	Γραμμοειδίκευση	Αριθμητική, μαθηματικές	Συναισθηματική υποστήριξη	Κοινωνική συμπεριφορά	Αναγνωστική Αυτονομία
B' εξ. Γ Γυμν																	
A' εξ. Γ Γυμν																	
B' εξ. Β' Γυμν																	
A' εξ. Β' Γυμν																	
B' εξ. Α' Γυμν																	
A' εξ. Α' Γυμν																	
B' εξ. ΣΤ' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A' εξ. Στ' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
B' εξ. Ε' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A' εξ. Ε' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
B' εξ. Δ' Δημ																	
A' εξ. Δ' Δημ																	
B' εξ. Γ' Δημ																	
A' εξ. Γ' Δημ																	
B' εξ. Β' Δημ																	
A' εξ. Β' Δημ																	
B' εξ. Α' Δημ																	
A' εξ. Α' Δημ																	
B' εξ. Νηπ																	
A' εξ. Νηπ																	



## Πίνακες 5,6,7 : Ετήσιο, Μηνιαίο, Εβδομαδιαίο πρόγραμμα

5)

ΕΤΗΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ (ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΟΙ ΣΤΟΧΟΙ)			
α/α	Ημερομηνία	Περιγραφή ετήσιου στόχου	Περιοχή Υποστήριξης
1	Δεκέμβριος	Να μάθει να εκφράζεται περισσότερο τόσο σε μένα όσο και στους συμμαθητές του	Νοητικές Ικανότητες, Προφορικός λόγος, Συναισθηματική οργάνωση, Ψυχοκινητικότητα.
2	Ιανουάριος	Να μάθει να διαβάζει μέσω του αγαπημένου του αντικειμένου	Νοητικές Ικανότητες, Προφορικός λόγος, Συναισθηματική οργάνωση.
3	Φεβρουάριος - Μάρτιος	Να μάθει την αξία των νομισμάτων και πώς να τα χρησιμοποιεί αργότερα στις συναλλαγές του/ να εκτελεί ηχητικές ακολουθίες υπό την καθοδήγηση της δασκάλας της μουσικής	Νοητικές Ικανότητες, Προφορικός λόγος, Συναισθηματική οργάνωση.
4	Μάρτιος	Να μάθει την αξία των νομισμάτων και πώς να τα χρησιμοποιεί αργότερα στις συναλλαγές του	Νοητικές Ικανότητες, Προφορικός λόγος.
5	Απρίλιος	Να εκτελεί ηχητικές ακολουθίες υπό την καθοδήγηση της δασκάλας της μουσικής και να συμμετέχει στο τραγούδι με μεγαλύτερη επιτυχία	Νοητικές Ικανότητες, Προφορικός λόγος, Συναισθηματική οργάνωση, Ψυχοκινητικότητα.

6)

ΜΗΝΙΑΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ			
α/α	Ημερομηνία	Περιγραφή μηνιαίου στόχου	Περιγραφή διδακτικού θέματος
1	Δεκέμβριος	Να μπορεί να εκφράζεται περισσότερο και να μιλάει και στους συμμαθητές του αλλά και κατά την διάρκεια του μαθήματος	1. Να μάθει να εκφράζεται περισσότερο και να μην φοβάται ή ντρέπεται μήπως αυτό που θα πει δεν είναι σωστό. 2. Να εκδηλώνει περισσότερο τα συναισθήματά του, αρνητικά και θετικά.
2	Ιανουάριος	Να μάθει ο μαθητής να διαβάζει μέσω του αγαπημένου του αντικειμένου που είναι η φύση.	1. Να μάθει ο μαθητής τα γράμματα μεμονωμένα σε ζωγραφίες που απεικονίζουν ζώα και από κάτω να γράφει το γράμμα από το οποίο αρχίζει το κάθε ζώκι μικρό και κεφαλαίο και να το επαναλαμβάνει σε σειρές λέγοντας το παράλληλα. 2. Να γίνει προσπάθεια συλλαβισμού, ενώνοντας τα γράμματα που έμαθε αρχίζοντας από μικρές λέξεις ή και τις ίδιες εάν θέλει π.χ. γά-τα, γά-τα, γάτα.
3	Φεβρουάριος	Να μάθει ο μαθητής την αξία των νομισμάτων και πώς να τα χρησιμοποιεί αργότερα στις συναλλαγές του.	Να μάθει την αξία των πραγματικών νομισμάτων μέσω ψεύτικων, ώστε να ενισχύσει την μαθηματική δεξιότητα και να μπορεί αργότερα να πραγματοποιεί συναλλαγές μόνος του. Το υλικό που προσφέρθηκε για αυτόν τον διδακτικό στόχο ήταν ψεύτικα χάρτινα και πλαστικά νομίσματα, πιστές απομιμήσεις σε μέγεθος που τα φτιάξαμε μαζί.
4	Μάρτιος	Να μάθει να εκτελεί ηχητικές ακολουθίες υπό την καθοδήγηση της δασκάλας της μουσικής και να συμμετέχει στο τραγούδι/ να μάθει την αξία των νομισμάτων.	Συμμετοχή του παιδιού στην χορωδία ακολουθώντας τον ρυθμό και τραγουδώντας πάνω σε αυτόν βλέποντας παράλληλα τις φωτοτυπίες με τα τραγούδια και ακούγοντας το τραγούδι της κυρίας της μουσικής.
5	Απρίλιος	Να εκτελεί ηχητικές ακολουθίες υπό την καθοδήγηση της δασκάλας της μουσικής/ να μάθει να διαβάζει μέσω του αγαπημένου του αντικειμένου.	Συμμετοχή του παιδιού στην χορωδία ακολουθώντας τον ρυθμό με φωτοτυπίες της κυρίας της μουσικής/να μάθει τα γράμματα μεμονωμένα σε ζωγραφίες που απεικονίζουν αγαπημένα θέματα όπως η φύση.

7)

## ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Α/Α Ημερομηνία	Περιγραφή εβδομαδιαίου στόχου	Παιδαγωγικό υλικό
1 8/12/2014 - 9/12/2014	Να μάθει να ακροάζεται περισσότερο και να μιλάει σε μένα και στους συμμαθητές του- έκφραση συναισθημάτων περισσότερο συμμετοχή στο μάθημα.	Φωτοτυπίες, Βιβλιοτετράδιο συναισθηματικής οργάνωσης, κάρτες που απεικονίζουν επαγγέλματα και αντικείμενα που προσπαθεί ο μαθητής να ορίσει την ιδιότητα και την χρήση του αντικείμενου που βλέπει στο μάθημα της λογοθεραπευτικής ανάπτυξη λόγου.
2 17/12/2014	Να μάθει να ακροάζεται περισσότερο και να μιλάει σε μένα και στους συμμαθητές του- έκφραση συναισθημάτων περισσότερο συμμετοχή στο μάθημα.	Φωτοτυπίες, Βιβλιοτετράδιο μαθήτη 'συναισθηματικής οργάνωσης', κάρτες που απεικονίζουν επαγγέλματα και αντικείμενα που προσπαθεί ο μαθητής να ορίσει την ιδιότητα και την χρήση του αντικείμενου που βλέπει στο μάθημα της λογοθεραπευτικής ανάπτυξη λόγου
3 23/12/2014	Να κατανοεί περισσότερο και να συγκεντρώνεται στο μάθημα ώστε να μπορεί να συμμετάχει ανάπτυξη προφορικού λόγου.	Βιβλιοτετράδιο μαθήτη «Προφορικός Λόγος» και «Συναισθηματική Οργάνωση». Παιδικά βιβλία και κάρτες που ενισχύουν την έκφραση συναισθημάτων και λόγου.
4 13/01/2015 - 15/01/2015	Να μάθει ο μαθητής να διαβάζει μέσω του αγαπημένου του αντικείμενου- να μάθει τα γράμματα μεμονωμένα.	Φωτοτυπίες και κάρτες που απεικονίζουν ζώα.
5 21/01/2015	Να μάθει ο μαθητής να διαβάζει μέσω του αγαπημένου του αντικείμενου- να μάθει τα γράμματα μεμονωμένα.	Ντοκιμαντέρ, φωτοτυπίες και κάρτες που απεικονίζουν ζώα.
6 10/02/2015 - 11/02/2015	Να μάθει ο μαθητής να διαβάζει μέσω του αγαπημένου του αντικείμενου- να μάθει τα γράμματα μεμονωμένα και στην συνέχεια να αρχίσει να συλλαβίζει ενώνοντας τα.	Ζωγραφές που ο ίδιος έσκαψε, κάρτες με ζώα και τα αρχικά τους γράμματα.
7 18/02/2015 - 19/02/2015	Να μάθει την αξία των νομισμάτων και πώς να τα χρησιμοποιεί αργότερα στις συναλλαγές του.	Χρήση νεύκων πλαστικών και χάρτινων νομισμάτων που στάζουμε μαζί, ξυλάκια πολύχρωμα για διευκόλυνση στο μέτρημα και φωτοτυπίες με ασκήσεις για την κατανόηση αυτών.
8 2/03/2015 - 5/03/2015	Να μάθει την αξία των νομισμάτων και πώς να τα χρησιμοποιεί αργότερα στις συναλλαγές του.	Χρήση νεύκων πλαστικών και χάρτινων νομισμάτων που στάζουμε μαζί, ξυλάκια πολύχρωμα για διευκόλυνση στο μέτρημα και φωτοτυπίες με ασκήσεις για την κατανόηση αυτών.
9 10/03/2015 - 12/03/2015	Να μάθει την αξία των νομισμάτων μέσω της συμμετοχής του στα προβλήματα που θέτει η κυρία μέσα στην τάξη αλλά και στα ομαδικά παιχνίδια που θα ενισχύσουν τις μαθηματικές του γνώσεις.	Χρήση νεύκων πλαστικών και χάρτινων νομισμάτων που στάζουμε μαζί, ξυλάκια πολύχρωμα για διευκόλυνση στο μέτρημα και φωτοτυπίες με ασκήσεις για την κατανόηση αυτών.
10 18/03/2015 - 20/03/2015	Να μπορεί ο μαθητής να εκτελεί ηχητικές ακολουθίες υπό την καθοδήγηση της δασκάλας της μουσικής και να συμμετάχει στο τραγούδι.	Φωτοτυπίες με τραγούδια για το μάθημα της μουσικής και πήνε από την δασκάλα μουσικής για να συμβαδίζει με τον ρυθμό.
11 23/03/2015 - 24/03/2015	Να μπορεί ο μαθητής να εκτελεί ηχητικές ακολουθίες υπό την καθοδήγηση της δασκάλας της μουσικής και να συμμετάχει στο τραγούδι.	Φωτοτυπίες με τραγούδια για το μάθημα της μουσικής και πήνε από την δασκάλα μουσικής για να συμβαδίζει με τον ρυθμό.
	03/04/2015	Φωτοτυπίες με γράμματα και τετράδιο με σχέδια

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία Εφαρμογές*. Αθήνα : Εκδόσεις Παπαζήση.
- Χρηστάκης, Κ.Γ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ.Γ. (2002). *Η Εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Στασινός, Δ.Π. (2001). *Η Ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και Πρακτικές. Κράτος και Ιδιωτική πρωτοβουλία(1906-1989)*. Αθήνα: ΕκδόσειςGUTENBERG παιδαγωγικήσειρά.
- Δαραής, Κ.Α. (2002). *Ανάγνωση, γραφή και άτομα με σύνδρομο Down*. Θεσσαλονίκη : UniversityStudioPress, Εκδόσειςεπιστημονικώνβιβλίωνκαιπεριοδικών.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και Εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα : Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2001). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα : Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Δροσινού, Μ. (2014). *Φάκελος σημειώσεων Εργαστηρίου Δημιουργία Σχεδίου Στοχευμένης Ατομικής Δομημένης Ενταξιακής Διδακτικής Εργασίας (ΣΑΔΕΠΕΑ) στο μάθημα της Ειδικής Διδακτικής ΕΑΕ01*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δροσινού, Μ. (2014). *Φάκελος σημειώσεων Εργαστηρίου Δημιουργία φακέλου άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης στο μάθημα της Μεθοδολογίας της Παρατήρησης ΕΑΕ03*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δροσινού, Μ. (2014). *Φάκελος σημειώσεων Εργαστηρίου Δημιουργία Διαφοροποιημένου Ημερήσιου Προγράμματος στο μάθημα της Μεθοδολογίας της Παρέμβασης ΕΑΕ04*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση)*. Αθήνα: Οργανισμόςεκδόσεωνδιδακτικώνβιβλίων.
-

### **Ξενόγλωσσα άρθρα**

Brian Stratford, "Perception and Perceptual Motor Processes in children with Down's Syndrome". *Journal of Psychology*, January 1980.

Judith Caditz, "Ambivalence Toward Integration: the sequence of response to six interracial situations". *Sociological Quarterly*, 1975.

Pauline Graham, "Saying 'no' to compromise 'yes' to integration". *Journal of Business Ethics*, July 1998.

Norman Howard, "On a diagnostic term Down's disease". *Medical History*, January 1979.

### **Πηγές Διαδικτύου**

[www.Wikipedia.gr](http://www.Wikipedia.gr)